

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 5 (54)

Октябрь 2015

ISSN 1991-5497

**Индекс в каталогах
Роспечати
31043**

ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

А.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Н.А. Волкова – 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 <http://amnko.ru/>

Индекс научного цитирования:

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

➤ Журнал зарегистрирован в:

Роскомнадзоре РФ

Свидетельство о регистрации СМИ

ПИ № ФС 77-49955 от 23.05.2012 г.

➤ International Centre ISSN, Paris – France

➤ Журнал включен в «Перечень ведущих
рецензируемых изданий ВАК РФ»
по следующим научным отраслям:
Социально-экономические и общественные
науки; Гуманитарные науки; Биологические
науки

Подписано в печать 19.10.2015

Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 62,5.

Тираж 500 экз. Зак. №

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

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Ю.И. Щербakov

– 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)

В. Сартор

– доктор педагогических наук, профессор университета штата Нью-
Мексико, каф. изучения языков, грамотности и социокультурологии;
стипендиат фонда Fulbright, г. Нью-Мексико (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)

Петер Шпитцер

– профессор Медицинского университета Граца, кафедра детской
хирургии и кафедра медицины катастроф и профилактики
травматизма (Австрия)

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)

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. Маршалоной, П. Валери.

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 5 (54)

October 2015

ISSN 1991-5497

**Index in catalogues
of Russian Post
31043**

GENERAL DIRECTOR

Petrov A.A. (Gorno-Altaysk)

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-Altaysk)

FIRST DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF

Volkova N.A. – Candidate of Philology, Associate Professor (Gorno-Altaysk)

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-Altaysk State University (Gorno-Altaysk)

TECHNICAL EDITOR

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

PUBLISHING EDITOR

Ivanitskaya E.V. (Gorno-Altaysk)

LEAD MANAGER

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

MANAGING EDITOR OF THE ELECTRONIC VERSION OF THE JOURNAL

Petrov V.A. (Gorno-Altaysk)

ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE

Editorial Committee of
“Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya” Journal
301 Office, 68 Kommunisticheskyy Prospekt,
Gorno-Altaysk, 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

➤ 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.

Passed for printing on 19 October, 2015.

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 62,5.
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*)
- V. Sartor** – PhD (Pedagogy), Department of Language, Literacy and Sociocultural Studies, University of New Mexico, Fulbright Global TEFL Exchange Scholar (*New Mexico, USA*)
- M.G. Chukhrova** – Doctor of Science (Medicine), Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- O.O. Sinichina** – 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. Krivykh** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor (*St. Petersburg, Russia*)
- T.M. Stepanakaya** – 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*)
- P. Spitzer** – Doctor of Science (Medicine), Professor Medical University of Graz / Dept. of Pediatric Surgery & Dept. of Accident Research and Injury Prevention (*Austria*)

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-Altaysk, 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*)
- 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

А			Д		
Абасалиева Д.З.	142		Данилова Ю.Ю.	325	
Абраменко Н.Ю.	136		Даудов М.Г.	99	
Агаримов В.К.	5, 6		Дворянкин Е.К.	57	
Айларова С.А.	448		Джабагова С.С.	60	
Александрова А.А.	8		Джигоева А.Р.	155	
Алиева Л.А.	262		Дильмухаметова Р.Я.	15	
Аминов Н.А.	232		Дмитренко Г.А.	218	
Амирова С.К.	252		Доронина М.В.	465	
Ан С.А.	430		Дорофеев С.Н.	157	
Ананин Д.П.	175				
Аникина Е.В.	258		Е		
Аржанников М.Ю.	393		Егле Л.Ю.	477	
Арипов М.А.	139		Емелина Е.А.	157	
Арипова Н.М.	139				
Артына М.К.	309		Ж		
Арутюнян О.А.	458		Жамбеева З.З.	232	
Асадулаева Ф.Р.	142		Жигалова Г.Г.	267, 286	
Ахмадуллина О.В.	254		Жуковская Л.И.	329	
Б			З		
Бабичева Ю.Г.	311		Затямина Т.А.	109	
Багирова Е.В.	145		Золотых Н.С.	432, 445	
Байрамова З.М.	359				
Балакина Е.И.	484		И		
Бедарева И.А.	315		Ибрагимов Р.Ю.	6	
Бекова М. Р.	318		Иванова Т.М.	61	
Белоглазов П.Е.	342		Ильичева О.С.	480	
Бережная Г.С.	92		Инаркаева С.И.	334, 335	
Бесаева А.Г.	155		Исаев А.В.	239	
Бибикова А.В.	147		Исхакова Г.Т.	15	
Богатырёва Ж.В.	458		Ишмуллина Г.И.	35	
Бокова О.А.	255				
Боленкова Е.Ф.	235		К		
Болтыков О.В.	51		Кабушко А.Ю.	110	
Борис О.А.	289		Казанцева Ю.В.	171	
Бородин В.Н.	203, 214		Каирова Л.А.	183	
Бронникова Л.М.	179		Камзина А.Е.	416	
Брылева О.А.	245		Караева С.А.	142	
Булуева Ш.И.	52		Кара-оол Л.С.	337	
Бучилина Т.П.	11		Каскаракова З.Е.	342	
			Ким Е.В.	216	
В			Кириллова Ю.Н.	399	
Вазкаева С.С.-А.	201		Кисельников И.В.	179, 186	
Валиева П.В.	6		Клименко Б.А.	124	
Василенко Е.В.	237		Климова И.В.	218	
Веденеева О.А.	35		Козлов Г.И.	418, 420	
Вердеш А.А.	319		Козлова С.А.	63	
Виницкая Н.В.	45, 48, 432		Коноплянский Д.А.	66	
Волохов С.П.	450		Корниенко А.Н.	171	
Воронов Д.А.	150		Коровина С.В.	57	
Воронюшкина О.В.	395		Костерина М.Г.	430	
Воропаев Д.Н.	468, 471		Костина Е.А.	69	
			Кочанова М.А.	242	
Г			Крыжевская Н.Н.	237	
Гагулин И.В.	275, 278, 281, 284		Крылова Н.Ф.	340	
Гаджиева П.Д.	152		Крюкова И.В.	350	
Гаджимагомедова Т.Г.	252		Кудрявцева Е.Л.	325	
Гасанова С.С.	252		Кужиков А.Ю.	18, 117	
Гафаров В.В.	275, 278, 281, 284		Кузнецова В.В.	129	
Гафарова А.В.	275, 278, 281, 284		Кузнецова Ж.В.	20, 22	
Глебов В.В.	242, 258		Кузьменко И.И.	289	
Голев Н.Д.	412		Кулиева Г.А.	242	
Голенко Я.Ю.	460		Кызласов А.С.	342	
Голубь И.Б.	136				
Голубь П.Д.	192		Л		
Гонтарь С.Н.	263		Лагоха А.С.	72	
Гончарук М.Д.	214		Леонов С.В.	239	
Грибкова О.В.	14		Леушина М.Л.	24	
Григоричева И.В.	245		Лизунова Е.С.	73, 85	
Гричанов А.С.	153		Лунов Д.В.	242	
Громов Б.Ю.	462		Лысиченкова С.А.	121	
Громова Е.А.	275, 278, 281, 284				
Громова И.А.	203		М		
Гузъ Н.А.	311		Магомадова З.С.	206	
Гусев Д.А.	54		Магомедов Г.А.	76	
Гусейнова А.В.	322		Магомедова Е.Э.	76	
			Магомедова З.З.	77	
			Магулаева А.А.	291	
			Максименко М.В.	237	
			Максимов В.Н.	275	
			Максимова Н.Ю.	221	
			Малагусейнова К.А.	26	
			Малахова В.Р.	229	
			Малкин С.Ю.	79	
			Мамалова Х.Э.	82	
			Маркина П.В.	402	
			Мартазанова Х.М.	345, 347	
			Мартинкова А.А.	325	
			Масаева З.В.	52	
			Медведева Н.И.	231	
			Медников А.Б.	124	
			Межецкая О.В.	127	
			Мелехова Ю.Б.	35	
			Мельникова Ю.А.	245	
			Мещерякова Е.В.	126	
			Мжельская Н.В.	189	
			Милиев И.Х.	83	
			Мищенко В.И.	27, 29, 31	
			Морозов И.В.	348	
			Мустафаева Д.Ш.	33	
			Н		
			Нарыкова Н.А.	350	
			Насонов А.Д.	192	
			Небольсина М.С.	407	
			Некрасов Р.В.	422	
			Некрасова А.Н.	434	
			Нехвядович Л.И.	436	
			Нечаева Н.В.	399	
			Новичихина Т.И.	192, 195	
			Ноздрина Т.Г.	352	
			О		
			Обласова О.В.	255	
			Овсянникова О.А.	87, 127	
			Овчинников О.М.	265	
			Ооржак А.Ч.	355	
			Орлов А.В.	171	
			Орлов Л.Ф.	293	
			Осипова М.А.	443	
			Отаров А.А.	263	
			Очирова Л.А.	218	
			Очур Т.Х.	357	
			П		
			Панов Д.О.	275, 278, 281, 284	
			Папакина Л.Н.	359	
			Пермяков О.Д.	405	
			Петелин А.С.	85	
			Петров Д.А.	92	
			Петрова Н.Ф.	132	
			Пирманова Н.И.	361	
			Повшедная Ф.В.	54	
			Поляков С.А.	296	
			Поморцева Н.В.	477	
			Пономарёва С.В.	112	
			Поштарева Т.В.	208	
			Прохорова К.В.	438	
			Прусова И.М.	438	
			Р		
			Радбиль Т.Б.	365	
			Ровенко О.В.	210	
			Рыбина И.С.	198	
			Рясав А.А.	267, 286	
			С		
			Сайгин В.В.	368	
			Сайгушев Н.Я.	35	
			Салимова Д.А.	325	
			Самсонова Н.В.	92	
			Саноян Т.Р.	239	
			Седова Е.Е.	112	
			Скопа В.А.	455	
			Скоробогатова М.Р.	114	
			Смирнова Е.Е.	372	
			Смолина А.Н.	389	
			Смоля М.С.	409	
			Соколова Л.М.	94	
			Солдаткин В.Е.	160	
			Солтанбекова Б.А.	226	
			Сорокопуд Ю.В.	487	
			Сотникова В.А.	39	
			Степанская А.Г.	428	
			Степанская Т.М.	425	
			Столярчук Л.И.	61	
			Сувандии Н.Д.	387	
			Суворова И.Ю.	258	
			Султанова М.В.	268	
			Сухотерина Т.П.	407	
			Т		
			Тан Ф.	249	
			Тарамова Э.А.	211	
			Тарновская Т.К.	41	
			Тахмезова Э.Б.	359	
			Тебиева Л.Т.	448	
			Ткаченко А.В.	440	
			Ткаченко А.И.	124	
			Ткаченко Л.А.	440	
			Турганбаева Ш.С.	428	
			Тыщенко О.А.	179	
			Тюкаева Н.И.	363	
			У		
			Уварова Н.Н.	174	
			Уздеева Т.М.	375, 377	
			Уколова Л.И.	43	
			Ульянкин С.В.	96	
			Урмина И.А.	487	
			Устинова Л.Г.	268	
			Ф		
			Филатов Е.А.	296	
			Филиппова О.А.	168	
			Финашина Г.В.	166	
			Х		
			Хадиков А.К.	270	
			Хадикова Э.К.	301	
			Хайрулаева А.З.	99	
			Хурдаев Н.А.	152	
			Ч		
			Чалданбаева А.К.	133	
			Чебокакова И.М.	378, 380	
			Чеджемов А.Ю.	271	
			Чеджемов С.Р.	271	
			Чернова М.А.	224	
			Черняева И.В.	428	
			Ш		
			Шабалин Е.П.	48	
			Шабалина Е.П.	45	
			Шафикова Р.Р.	164	
			Шибайев В.П.	162	
			Шокорова Л.В.	101, 105	
			Шпильная Н.Н.	412	
			Штейн Г.А.	304	
			Щ		
			Щербак Д.А.	473	
			Э		
			Эхаева Р.М.	52	
			Ю		
			Юдина А.И.	168	
			Юматов В.А.	365	
			Юстус Г.В.	105, 107	
			Юшкова Л.А.	382	
			Я		
			Языкова И.Н.	171	

**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 371

Agaragimova V.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

THE PROBLEM OF ANTHROPOMETRY COMPETENCE OF A SOCIAL WORKER. The article highlights the features anthropometry competence of specialists in social work. The high level of this competence allows achieving both professional adaptation and professional identity. The discipline under study is interpreted by different author as a result of several relating to each other spheres of knowledge (anthropology, philosophy, sociology, cultural studies, etc.), making it difficult to isolate its specific designation their own borders. The author concludes that the high level of anthropometry competence allows reaching both professional mentoring, and professional identity of a specialist in social work.

Key words: social worker, expertise, specialist, requirements, system, anthropology, socialization, institute, state, aid, socio-cultural process.

В.К. Агагаимова, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ АНТРОПОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА

В статье освещаются особенности антропокультурной компетентности специалиста по социальной работе, высокий уровень которой позволяет достичь как профессиональной адаптации, так и профессионального самоопределения. Рассматриваемую дисциплину авторы трактуют как совокупность нескольких смежных наук (антропологии, философии, социологии, культурологии и др.), что затрудняет выделение её специфики и обозначения собственных границ. Автор делает вывод, что высокий уровень антропокультурной компетентности позволяет достичь как профессиональной адаптации, так и профессионального самоопределения специалиста по социальной работе.

Ключевые слова: социальный работник, компетентность, специалист, требования, система, антропология, социализация, институт, государство, помощь, социокультурный процесс.

Современная социокультурная ситуация характеризуется динамикой происходящих перемен в нашей стране, когда особое значение приобретают вопросы и проблемы, относящиеся к подготовке специалистов, соответствующих своему профессиональному уровню актуальности и сложности решаемых обществом задач. При этом следует по-иному взглянуть на процесс компетентности индивида, в процессе которого происходит как освоение профессиональных норм и стандартов, так и развитие личности специалиста. Несмотря на целый ряд научно-методической литературы по данной проблеме, остаются актуальными вопросы, рассматривающие антропологическую проблему в рамках компетентностного подхода. Отечественные учёные рассматривают профессиональную компетентность как характеристику качества подготовки будущего специалиста и потенциала высокой эффективности трудовой деятельности [1; 2]. Исследователи различают такие виды компетентности как, специальная, социальная и индивидуальная [3; 4]. К специальному виду мы относим антропокультурную компетентность специалиста по социальной работе, высокий уровень которой позволяет достичь как профессиональной адаптации, так и профессионального самоопределения.

К трём глобальным объектам, подвергавшимся и подвергающимся разностороннему исследованию на протяжении всей истории человечества, относятся Природа, Человек и Общество. Акцент исследования сместился с антропогенеза к культурогенезу (социогенезу), что привело помимо традиционного

естественно-биологического подхода к возникновению ряда новых направлений в современной антропологии: философской, педагогической, психологической, культурной, социальной, управленческой, структурной, и др. В истории философской и социологической мысли выделяют три этапа развития социально-антропологического знания: аристотелевский (III в. до н.э.), характеризующий первоначальный синкретизм социально-философского и социально-антропологического познания, при котором непосредственно человеческое выступает как общественное. При этом здесь не было речи ни о каком вычленении отдельного отношения «человек – общество» и специфических законов человека и общества как целостности; гоббсовский (XVII в.), характерный своеобразным расщеплением общества и человека, а также постановкой проблемы, заключающейся в отношении человека к обществу как особом специфическом действии. Здесь ещё не просматривается развёрнутая теоретическая постановка вопроса о человеке, отсутствует развёрнутое представление об обществе как целостности с его законами; революционный прорыв в XIX веке в познании общества и его законов, а также вытекающем отсюда более глубоком представлении о человеке, его взаимосвязях с обществом. (Гегель, Спенсер, Маркс).

Дисциплина «Социальная антропология», изучающаяся студентами по программе ГОСа как предмет по выбору является продолжением курса «Антропология». Она является единой отраслью нескольких смежных наук (антропологии, философии,

социологии, культурологи и др.), что затрудняет выделение ее специфики и обозначения собственных границ. Новой целью обучения явилось углубление профессиональной подготовки и теоретической антропокультурной компетентности будущих специалистов по социальной работе, что позволит им на высоком научном уровне проводить социальные исследования и оказывать практическую помощь клиентам.

Современная концепция культурной антропологии даёт основание оценить различное проявление совместной жизни и деятельности людей с точки зрения соотношения его возможных способов интерпретации и социальных функций. Профессия «социальный работник» обусловлена, с одной стороны, социобиологическими свойствами человека – его способностью к альтруистическому поведению. Глобальный процесс модернизации общества в XIX веке привёл к ускорению смены социокультурных событий и усложнению жизненной среды людей. Социализация человека в изменяющихся условиях нужна не только для упорядочения более широкого социокультурного контекста, но и в целом для его собственного выживания. Подобная необходимость предопределяет возникновение социальной работы как профессии, связанной с целенаправленной и рациональной помощью слабо адаптированным людям. Эта деятельность направлена и на улучшение материального благополучия нуждающихся, и на активную социализацию и адаптацию этих людей к меняющимся жизненным условиям. «Рациональное самопожертвование культурно компетентных граждан по отношению к социализации неадаптированных членов общества через организацию их социального участия» [4, с. 126], именно так можно охарактеризовать современную социальную работу.

Оценка социальной эффективности каждой направленности социальной работы позволяет в институциональном измерении выделить три её типа: государственный, общественный и смешанный. Государственный статус состоит в централизованном контроле в определении количества членов общества, которые нуждаются в помощи, и ресурсов, выделенных государством для оказания помощи. При этом социальное обеспечение нуждающихся осуществляется систематическим образом, строго по их категориям. Это позитивные аспекты государственного статуса социальной помощи. Негативные связаны с тем, что социальное положение нуждающихся неподконтрольно общественности, а помощь перестаёт быть непосредственной этической обязанностью членов общества, в результате чего происходит их особая сегрегация: социальное обеспечение не предполагает решения вопроса о социальном участии тех, кому оказывается помощь, он формируется и поддерживает у них иждивенческие привычки, они выделяются в отдельную изолированную группу.

С точки зрения качества социокультурной жизни общественная организация помощи нуждающимся есть значимое явление, когда без побуждения со стороны государственных структур более сильная часть общества становится ответственной за поддержку более слабой. Но и подобные формы контроля над социальной поддержкой и помощью имеют негативные аспекты, обусловленные слабостью возможностей и побуждений многих людей к самоорганизации при нестабильной социокультурной жизни. Необходим лидерский компонент, источник которого чаще всего находится вне зоны подобного локального образования. Далее, работа добровольных общественных организаций не носит регулярного характера, выполнением которой они заняты постоянно. Работа с маргинальными группами в современных условиях достаточно сложна и для её осуществления необходимы специальные знания и навыки. Недостаточно подготовленные члены сообществ могут выполнить в социальной сфере лишь неквалифицированную работу и только под руководством специалиста.

Поскольку государственное регулирование социокультурных процессов в России доминирует, а уровень общественного самоуправления низок, целесообразнее отдать предпочтение смешанному типу организации социальной работы. К тому же главный организационный импульс должен исходить от властных структур. Не имея материальной базы, опыта и времени для постоянной работы с маргинальными группами, носители общественной инициативы, при всем их желании, не смогут стать основной социальной силой в этой области. Однако даже при объединении общественных и государственных усилий в деле оказания адаптационной и материальной помощи инвалидам, бедным, сиротам, престарелым, людям с отклоняющимся поведением не следует ожидать больших успехов. Наилучшим направлением подобного сотрудничества может обеспечиваться инициатива представителей научного сообщества, в распоряжении которого сегодня имеется нужный объём культурной информации касающийся установок и поддержки межличностных связей, модификации поведения людей, вовлечённых в социально полезную деятельность. В этом случае заметные позитивные результаты может дать тесное взаимодействие профессиональных организаций с государственными институтами и органами локальной власти, ориентированное на повышение качества жизни нуждающихся. При этом следует помнить о так называемой культуре бедности, которая воспроизводится во всём мире из поколения в поколение, за счёт устранимого стремления её носителей поддержать традиционные для неё черты образа жизни.

Библиографический список

1. Агарагимова В.К. Формирование коммуникативной культуры студентов в системе профессионального образования. *Известия Южного федерального университета*. 2009; 3: 101 – 107.
2. Агарагимова В.К. Социально-педагогическая проблема воспитания дагестанской молодёжи. *Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки*. 2015; 2 (25): 20 – 25.
3. Антропьянская Л.Н. Проблемы формирования антропогенной культуры нового российского общества. *Вестник Томского государственного университета*. 2010; 33: 46 – 52.
4. Валицкая А.С. Гуманитарные технологии и компетентностный подход в контексте инноваций (антропо-философский взгляд). *Вестник Герценовского университета*. 2007; 6: 29 – 33.

References

1. Agaragimova V.K. Formirovanie kommunikativnoj kul'tury studentov v sisteme professional'nogo obrazovaniya. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta*. 2009; 3: 101 – 107.
2. Agaragimova V.K. Social'no-pedagogicheskaya problema vospitaniya dagestanskoy molodEzhi. *Izvestiya DGPU. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2015; 2 (25): 20 – 25.
3. Antropyanskaya L.N. Problemy formirovaniya antropogennoj kul'tury novogo rossijskogo obschestva. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; 33: 46 – 52.
4. Valickaya A.S. Gumanitarnye tehnologii i kompetentnostnyj podhod v kontekste innovacij (antropo-filosofskij vzglyad). *Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2007; 6: 29 – 33.

Статья поступила в редакцию 21.08.15

УДК 371

Agaragimova V.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical Univesity (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

Valieva P.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical Univesity (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

Ibragimova R.Y., senior teacher, Dagestan State Pedagogical Univesity (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

PSYCHOPEDAGOGICAL PROBLEMS OF EDUCATIONAL TRAINING IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The article highlights some of the features of psychopedagogical training in a pedagogical university. The process of education the authors interpret as a set of requirements for ensuring the disclosure of the internal connections between the various branches of knowledge and their use for solving various practical problems. Special attention is paid to such aspects as self-education and reflection, as well as the organization of academic work, training of individual professional workers aimed at solving complex tasks and multidisciplinary integration of knowledge. According to the authors, a well-organized process of reflection allows keeping the process of knowledge acquisition and the development of professional skills under control. It also helps to identify problems and make corrections in the educational process.

Key words: developing training, creative solutions, research, excellence, teamwork, professional workers.

В.К. Агагаимова, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

П.В. Валиева, канд. пед. наук, доц. Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

Р.Ю. Ибрагимова, ст. преп., Дагестанский государственный педагогический университет, E-mail: beror63@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье освещаются некоторые особенности психолого-педагогической подготовки специалистов в педагогическом вузе. Рассматриваемый процесс авторы трактуют как совокупность требований, обеспечивающих раскрытие внутренних связей между различными отраслями знаний и возможностями их использования для решения различных практических задач. Особое внимание уделяется таким аспектам, как самообразование и рефлексия, а также вопросам организации учебной работы, составлению профессиональных индивидуальных карт, ориентированных на решение комплексных задач и междисциплинарную интеграцию знаний. Как считают авторы, правильно организованный процесс рефлексии позволяет держать под контролем процесс усвоения знаний и формирование профессиональных навыков и умений, своевременно выявлять проблемы и корректировать процесс.

Ключевые слова: развивающая подготовка, творческое решение, исследовательская деятельность, самосовершенствование, коллективная работа, профессиональные карты.

Присущие современному этапу общественного развития проблемы развивающей подготовки – это в первую очередь психолого-педагогические проблемы подготовки личности к самостоятельному творческому поиску. Это означает, что формирование независимо мыслящих творцов, способных видеть проблему в нестандартных ракурсах, становится одной из основных задач образования. В массе разнородных знаний нужно уметь найти то, которое можно использовать для решения практических задач. Но этот процесс не имеет однозначного алгоритма, которым можно было бы вооружить всех работников. Выход из этого положения только в развитии каждой личности, составляющей богатство общества [1; 2].

Смысл процесса развития состоит в осознании и осуществлении человеком своего собственного индивидуального своеобразия. Это всегда процесс личностного развития, т. е. развития всех способностей человека безотносительно к какому-либо заранее установленному стандарту, всегда процесс непрерывного становления и совершенствования личности. Именно в непредзаданности заключается смысл всестороннего развития индивидуально-творческого потенциала.

Сложилось так, что при всех изменениях в системе образования основное внимание сосредотачивается на совершенствовании содержания. Это привело к чрезмерному расширению не только общего, но и специального знания, которое предлагается практически во всех учебных заведениях. Широта образования, конечно, определенное его достоинство, так как широта кругозора – важнейшая характеристика уровня развития человека, но при условии целостности знания. Разобщенность знаний, получаемых в учебном заведении, препятствует целостному взгляду на мир и его явления и с нестабильностью к снижению творческих возможностей человека.

Вполне понятно, что образование должно отвечать достигнутому на данный момент уровню науки, но в процессе обучения необходимо соблюдать два требования. Во-первых, обеспечить раскрытие внутренних связей между различными отраслями знаний и возможностями их использования для решения различных практических задач. Во-вторых, студенты должны воспринимать знания в контексте постоянного развития, не исключающего пересмотр некоторых сложившихся представлений, открывающие новые перспективы не только для теории, но и для практики. Поэтому характер образования может быть эффективным только в том случае, если все знания, даже чисто теоретические, будут включаться в контекст профессиональной исследовательской деятельности. При этом внимание следует обращать не только на овладение уже имеющимися средствами и способами деятельности, но и всесторонний анализ возможностей его

использования. Причем анализу подлежит не только индивидуальный опыт использования знания, но и опыт всех участников учебно-воспитательного процесса, взаимно обогащающих друг друга. Только в этом случае у студентов может быть сформировано лежащее в основе творчества умение смотреть на явления и ситуации по-новому, свободно и непредвзято. Переход образования на обеспечение развивающего характера предполагает пересмотр целей образования, перенос акцента с обучения специальному знанию на формирование личности и раскрытие ее творческого потенциала, формирование нравственных и гражданских позиций. А это, в свою очередь, означает, что возрастает роль и значение психолого-педагогической подготовки студента. Основные аспекты – это самообразование и рефлексия, которым необходимо уделить особое внимание. Исходя из рассмотренных положений первый вопрос – это комплексность знаний, получаемых воспитанниками. Второй вопрос – это организация учебной работы, включающий как индивидуальные, так и групповые формы с использованием внутрисетевого взаимодействия. Интернет-контакты. Третьим направлением является стимуляция, которая эффективно проявляется в организации практической деятельности, позволяющей соединить обучение и труд [3]. Одним из действенных способов решения является обучение первокурсников составлению специальной профессиональной карты, всесторонне раскрывающей условия и особенности деятельности, заполняемой в течение всего срока обучения в вузе. Данная карта ориентирована на решение комплексных задач и междисциплинарную интеграцию знаний. Такое построение профессиональной карты позволяет поставить в центр внимания все нормативные требования к деятельности, которые нередко упускаются преподавателями, а также обозначают направления исследовательской деятельности, использование различных методик и современных интерактивных способов решения профессиональных задач. Следовательно, система профессиональных карт предусматривает логику развития учебной и внеучебной профессиональной деятельности. На начальных этапах преподаватели кафедр составляют карту, но постепенно всесторонним анализом условий деятельности и основной разработкой карт занимаются сами студенты. Такая система работы создает предпосылки для перехода к рациональной, изобретательской, творческой деятельности. Особенно эффективно включение студентов в творческое решение педагогических задач. Успех при этом во многом зависит от постоянного содержательного сотрудничества студентов и преподавателей кафедры.

Эта сторона организации учебного процесса с теоретической и методической позиции в целом достаточно отработана. Значительно хуже положение с организацией коллективной ра-

боты, преимущества которой остаются всё ещё недостаточно реализованными [4].

Основной смысл коллективной учебной и внеучебной деятельности состоит в самоорганизации студенческого коллектива, которая становится базой для профессионального и нравственного развития будущего специалиста. Исходя из этого, содержание коллективной работы должно быть направлено на осмысление полученного комплексного задания и распределение его между участниками; на индивидуальную подготовку к выполнению задания по составлению профессиональной карты; обсуждение проделанной каждым подготовительной работы, выбор наиболее оптимального варианта построения трудового процесса, оценку выполнения каждым студентом порученного ему задания и результатов коллективного труда.

Для решения всех обозначенных задач необходимо овладение правилами рефлексивной деятельности, лежащей в основе любого профессионального мышления. Поскольку рефлексия является инструментом анализа и самоанализа как результатов деятельности, так и достоинств и недостатков каждого участника деятельности, осложняющих или облегчающих работу. Этот процесс сугубо индивидуальный, так как речь идёт об адекватном анализе собственной деятельности, однако осваивать его лучше всего в условиях коллективной рефлексии, позволяющей вносить необходимую коррекцию и самооценку [5].

Психологической особенностью данного процесса является то, что ни преподаватель, ни другие участники обсуждения не должны выступать в качестве обучающих критиков, необходим коллективный поиск конструктивного подхода к решению проблемы. К сожалению, приходится констатировать, что многие преподаватели не готовы к такому диалогу.

Правильно организованный процесс рефлексии, развёрнутого речевого анализа и обсуждения того, что и как делалось, какова эффективность действий, какие успехи достигнуты, где и какие резервы упущены, во-первых, позволяет держать под контролем процесс усвоения знаний и формирование профессиональных навыков и умений, своевременно выявлять проблемы и корректировать процесс. Во-вторых, коллективная рефлексия создаёт условия для понимания социально-психологической и общественной сущности профессиональных отношений, личной и коллективной ответственности за успех общего дела. В-третьих, предоставляет каждому её участнику возможность объективно оценивать свой потенциал, понять меру личной ответственности. Она учит самоконтролю и самоорганизации, помогает выбрать наиболее рациональный путь самосовершенствования и развития. Осознание собственных проблем (пробелы в знаниях, интерес к каким-то специальным областям науки и практики, потребность в конкретных знаниях в связи с решаемыми задачами)

создает базу для самообразования. Первокурсники, основываясь на собственном школьном опыте, привыкли к тому, что их познавательная деятельность всегда кем-то организовывается. Такая работа, безусловно, даёт эффект, так как повышает уровень информированности, знаний, однако развитие личности при этом оказывается побочным и часто случайным ее результатом. Ориентация на воспроизводство знаний ведёт к формированию специалиста, способного решать четко ограниченный круг задач, и тем самым пресекается свободное развитие личности и дальнейший прогресс. Преодоление этой ограниченности путем обучения самостоятельной постановки задач, поиску необходимых для их решения знаний, анализу приобретаемого опыта составляет сущность развивающей подготовки студентов. Однако развивающий принцип обучения невозможен без повышения уровня подготовленности преподавателей, которые должны быть не только хорошими специалистами, но и эрудитами, разбирающимися в вопросах жизни и культуры, которые интересуют учащуюся молодежь. Это не означает, что каждый станет знатоком во всех вопросах, но и преподавательскому коллективу как целостности необходимо быть готовым к диалогу со студентами по всем интересующим их вопросам. И какое бы направление общекультурной деятельности преподаватель для себя не выбрал, в нём, как и в своей специальности, он должен быть знающим человеком и мастером своего дела, только в этом случае он может рассчитывать на авторитет у студентов, и, как следствие, на успех в учебно-воспитательной работе. Это задача не только общекультурная, но и социально-педагогическая, так как дальнейшее общественное и личностное развитие связано с повышением активности и ответственности каждого члена общества. Таким образом, закономерные явления в динамике изменения образовательных функций студента дают возможность выделить следующие требования к организации и содержанию психолого-педагогической подготовки будущего специалиста:

- гуманизация содержания образования, возрастание роли социальных, психолого-педагогических знаний в содержании учебных предметов;
- превращение непрерывного самосовершенствования и профессионального развития в жизненную потребность студентов, рациональное использование творческих возможностей для достижения полной реализации способностей;
- повышение культурного уровня студента, постоянное развитие в связи с тенденцией интеллектуализации процесса образования;
- достижение высокого профессионализма в течение всей трудовой жизни с учётом социализации, профессионализации, персонализации развития личности.

Библиографический список

1. Агарагимова В.К. Формирование коммуникативной культуры студентов в системе профессионального образования. *Известия Южного федерального университета*. 2009; 3: 101 – 107.
2. Агарагимова В.К. Социально-педагогическая проблема воспитания дагестанской молодежи. *Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки*. 2015; 2 (25): 20 – 25.
3. Иващенко Г. Современное студенчество: социологический портрет. *Высшее образование в России*. 2003; 5: 110 – 114.
4. Панфилова А.П. *Инновационные педагогические технологии*. Москва, 2011.
5. Шаповаленко И.В. *Психология развития и возрастная психология*. Москва, 2013.

References

1. Agaragimova V.K. Formirovanie kommunikativnoj kul'tury studentov v sisteme professional'nogo obrazovaniya. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta*. 2009; 3: 101 – 107.
2. Agaragimova V.K. Social'no-pedagogicheskaya problema vospitaniya dagestanskoj molodezhi. *Izvestiya DGPU. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2015; 2 (25): 20 – 25.
3. Ivashchenko G. Sovremennoe studenchestvo: sociologicheskij portret. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2003; 5: 110 – 114.
4. Panfilova A.P. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii*. Moskva, 2011.
5. Shapovalenko I.V. *Psihologiya razvitiya i vozrastnaya psihologiya*. Moskva, 2013.

Статья поступила в редакцию 07.09.15

УДК 378.046.2

Alexandrova A.A., second year postgraduate student, Academy of Public Administration (Moscow, Russia),
E-mail: ankalexandrova@gmail.com

THE PROCESS OF FORMING REFLEXIVE POSITION OF LEARNERS USING A CASE METHOD. The work makes an attempt of theoretical and practical justification of using a case method in the process of forming reflexive position of learners. The research is based on the analysis of psychological and pedagogical literature. The author states that the process of forming of reflexive position of students will be successful if the case method is used. The article identifies and describes the characteristic features of the case

method. On the basis of spheres of reflection, the author attempted to create a theoretical model of the case method, promoting to the formation of a reflexive position of students. As a research problem the author was trying to determine the effectiveness of use in the formation of a reflexive position of students using the case method along with traditional methods of learning. The research presents the results of experimental work on the formation of the reflexive position of students using this method.

Key words: reflection, reflexive position, forming of reflexive position, interactive educational methods, case method.

А.А. Александрова, аспирант второго года обучения, Академия социального управления, г. Москва,
E-mail: ankalexandrovna@gmail.com

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА КЕЙСОВ

В данной статье рассматривается проблема формирования рефлексивной позиции обучающихся. На основе анализа психолого-педагогической литературы установлено, что процесс формирования рефлексивной позиции обучающихся будет успешен с применением метода кейсов. В статье выделяются и описываются характерные особенности метода кейсов. На основе сфер существования рефлексии, автор предпринял попытку создания теоретической модели использования метода кейсов, способствующей формированию рефлексивной позиции обучающихся. В качестве исследовательской задачи автором была попытка определить эффективность использования в процессе формирования рефлексивной позиции обучающихся метода кейсов наряду с традиционными методами обучения. В статье приведены итоги опытно-экспериментальной работы по формированию рефлексивной позиции обучающихся с использованием метода кейсов.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивная позиция, формирование рефлексивной позиции, интерактивные методы обучения, метод кейсов.

В настоящее время обществу необходимы люди, которые способны увеличить интеллектуальный потенциал страны и творчески подойти к решению социальных, политических и экономических проблем. Соответствием перед вступающим в жизнь молодым человеком является необходимость решать большое количество различных задач, которые требуют действия не по отлаженной инструкции, а в соответствии с особенностями конкретных условий. В этой связи возрастает потребность человека в рефлексивной позиции, сформированность которой является обязательным условием саморазвития личности и предполагает отчётливую осознанность личностью себя, своей деятельности и своего места в мире.

Формирование рефлексивной позиции довольно трудоёмкий, осложнённый влиянием многих факторов, продолжительный процесс, проанализированный в работах Н.Г. Алексеева, Е.В. Багдай, Т.А. Бондаренко, Г.И. Давыдовой, Е.Л. Ериной, В.А. Метаевой, Е.Р. Новиковой, И.И. Семенова, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, П.И. Третьякова, Г.П. Щедровицкого и др. Рефлексивная позиция не проявляется явным образом, уровень её сформированности можно охарактеризовать исключительно по косвенным проявлениям, таким, как, например, поведение индивида в различных жизненных ситуациях, его суждения о социальных и индивидуальных процессах или явлениях.

Рефлексивная позиция – это сложное личностное качество, включающее способность к осмыслению как окружающей действительности, так и себя как субъекта будущей деятельности, а также способность осуществлять самоанализ, самооценку и самокоррекцию.

Взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты рефлексивной позиции включают когнитивный, операционный и личностно-мотивационный компоненты. Когнитивный компонент рефлексивной позиции состоит из непосредственно профессиональных знаний, о своей профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом. Операционный компонент включает в себя поведенческую структуру личности, способность и готовность действовать надлежащим образом. Личностно-мотивационный компонент несёт в себе совокупность устойчивых мотивов, которые способствуют осознанию обучающимися своей значимости в личностной и общественной деятельности.

Вышеуказанные компоненты обусловлены некоторыми необходимыми профессиональными и социальными задачами, разрешение которых становится значительно продуктивнее в условиях сформированной рефлексивной позиции обучающегося и осуществляется в большей степени благодаря целенаправленному включению его в процессы самосознания, саморегуляции и самореализации. Все эти процессы составляют ядро четко обозначенной рефлексивной позиции и являются критериями её сформированности.

На основе анализа психолого-педагогической литературы мы выяснили, что основным способом взаимодействия субъектов обучения в процессе формирования рефлексивной позиции обучающихся выступает интерактивное обучение. С.В. Абра-

мова, Б.Ц. Бадмаев, С.С. Кашлев, М.В. Кларин, Т.С. Панина, Г.К. Селевко Л.П. Якубовская, и др. выделяют в качестве общих и наиболее используемых множество методов и технологий интерактивного обучения, но мы обратим своё внимание на метод кейсов.

Метод case-study – метод активного проблемно-ситуационного анализа, который основан на обучении через решение конкретных задач-ситуаций.

Case – это пример, заимствованный из реальной жизни, который является не просто описанием событий, а целым информационным комплексом, дающим возможность разобраться в ситуации. Соответственно, Case-studies – учебные конкретные ситуации, которые заранее разрабатываются на основе фактических данных с целью дальнейшего рассмотрения и решения на учебных занятиях. В ходе такого занятия обучающиеся учатся действовать в «команде», проводить анализ и принимать управленческие решения.

Суть кейс-метода состоит в том, что овладение знаниями и формирование умений является результатом динамичной самостоятельной деятельности обучающихся по разрешению поставленных вопросов и, как следствие, происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей. Обучение с использованием метода кейсов увеличивает зону ближайшего развития обучающихся до области проблемных ситуаций – области, при которой переход от незнания к знанию перестаёт быть для обучающихся основным, он становится естественным звеном, зоной их активного развития. [1]

Основная функция метода кейсов – учить обучающихся решать сложные неструктурированные проблемы, которые невозможно решить аналитическим способом, в силу того, что кейсы имеют множество решений и вариативных путей, приводящих к нему.

По нашему мнению, метод кейсов в рамках учебной деятельности развивает умение вести дискуссию, аргументировать ответы, убеждать и слушать своих оппонентов, что, в свою очередь, благотворно влияет на формирование рефлексивной позиции обучающихся и имеет преимущество перед другими методами обучения [2].

На основе сфер существования рефлексии, в рамках целостной учебной деятельности, мы предприняли попытку создания теоретической модели использования метода кейсов, которая, по нашему мнению, будет способствовать формированию рефлексивной позиции обучающихся (рис. 1).

На первом этапе занятия, когда обучающийся знакомится с содержанием кейса, происходит активизация рефлексивных операций, проявляющихся в теоретическом способе решения задач.

На занятии с использованием метода кейсов главнейшими составляющими выступают работа в группах и обмен информацией между участниками, поскольку «... Всякая функция ... появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, между людьми, как категория интерпсихическая,



Рис 1. Теоретическая модель формирования рефлексивной позиции обучающихся с использованием метода кейсов

потом — психологическом, внутри человека, как категория интрапсихическая» [3].

Такие методы, интегрированные в методе кейсов, как дискуссия и «мозговая атака» имеют важное значение в процессе формирования рефлексивной позиции обучающихся. Дискуссия способствует проявлению самостоятельности мышления, умения аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения. В процессе формирования рефлексивной позиции обучающихся «мозговая атака» служит важнейшим средством развития творческой активности обучающихся. Она является не инструментом поиска новых решений, а вызовом к познавательной активности. В свою очередь, презентация результатов кейса не только вырабатывает навыки публичного общения, но и совершенствует такие глубинные качества личности как воля, убежденность, целенаправленность, достоинство. Таким образом, результатом совместной работы в группе является рефлексия как способность группы различать и координировать позиции.

Благодаря операциям исследовательского процесса и аналитическим процедурам на двух последних этапах занятия можно говорить о проявлении рефлексивной позиции как об индивидуальной способности к самоизменению обучающегося.

С учётом вышеуказанного, мы делаем вывод, что занятие с применением метода кейсов интегрирует в себе процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, формирования многообразных личностных качеств обучаемых, в том числе и рефлексивной позиции.

По нашему мнению, одна из главных движущих сил метода кейсов — это деятельность по активизации обучающихся, стимулирование их успеха и подчеркивание их достижений, которая способствует увеличению познавательной активности, формированию устойчивой позитивной мотивации и рефлексивной позиции.

В подтверждение предположения о том, что использование в процессе обучения метода кейсов наряду с традиционными

методами обучения обеспечивают эффективное формирование рефлексивной позиции обучающихся, приведём результаты нашей опытно-экспериментальной работы.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие 470 студентов-первокурсников. Для выявления уровня рефлексивности студентов-первокурсников, составляющую основу их рефлексивной позиции, была использована методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова [4].

Анализ результатов полученных данных на констатирующем этапе эксперимента выявил, что подавляющее большинство студентов первого курса имеет низкий уровень рефлексивности. Это свидетельствует об их направленности только на один из отрезков временной шкалы и дискретное восприятие своего жизненного пути, о стремлении руководствоваться в жизни собственными целями и о ригидности в реализации своих ценностей в поведении. Студентам-первокурсникам с низким уровнем рефлексивности свойственна средняя степень осознания своих потребностей и чувств, наблюдается низкая межличностная чувствительность и средняя выраженность творческой направленности. Но необходимо отметить, что, с одной стороны, результаты констатирующего этапа соответствуют закономерностям и специфике психического развития личности в данный возрастной период, а, с другой стороны, привносят предположение, что, имея низкий уровень рефлексивности, студенты-первокурсники едва ли смогут сформировать устойчивую рефлексивную позицию без применения в обучении интерактивных методов в целом и метода кейсов в частности.

Анализ опытно-экспериментальной работы показал, что к концу формирующего этапа эксперимента уровень рефлексивности у контрольной группы остался приблизительно на прежнем уровне и составил 104,98 (2 стена). Уровень рефлексивности студентов-первокурсников экспериментальной группы показал положительную динамику и составил 115,27, что соответствует 4 стенам (средний уровень рефлексивности) (рисунок 2).

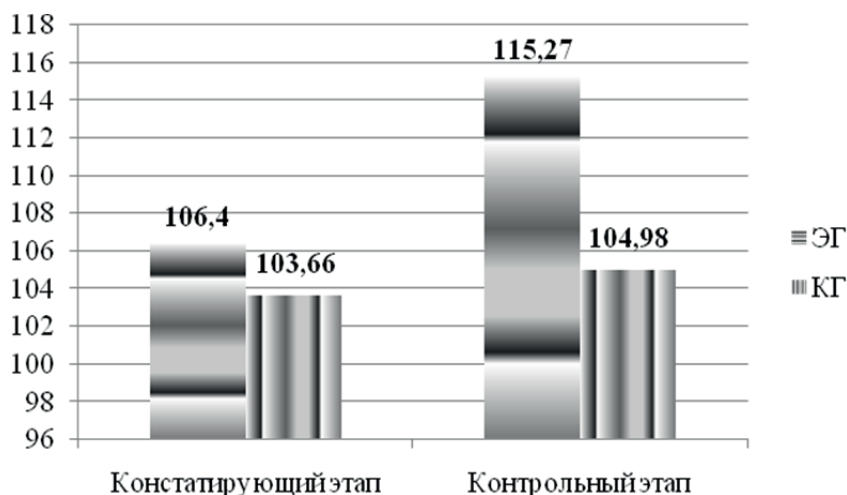


Рис. 2. Результаты опытно-экспериментальной работы

По результатам формирующего этапа эксперимента можно говорить о наличии среднего уровня рефлексивности у экспериментальной группы. Это свидетельствует о том, что студенты-первокурсники экспериментальной группы умеют анализировать, обдумывать свои поступки, внимательно продумывать свою деятельность, они могут посмотреть на себя со стороны и оценить себя и свои поступки в глазах другого человека. Но оперируют студенты-первокурсники всем этим не в полной мере.

В заключение хотелось бы отметить, развитие человека неразделимо связано с процессом рефлексии, где развитие предполагается не в техническом плане, а в интеллектуальном и

личностном. Человек, не способный к рефлексии, не в состоянии полноценно контролировать свою жизнь. Это важно для нашего исследования ввиду того, что рефлексивная позиция рассматривается как целостное и развивающееся образование личности, которое формируется, совершенствуется на протяжении всей её жизни и выступает в качестве проявлений человека как субъекта. Соответственно, использование метода кейсов в процессе формирования рефлексивной позиции обучающихся предоставляет им отличную возможность творчески применять пройденный материал и позволяет адаптироваться к реальным и потенциально возможным ситуациям.

Библиографический список

1. Белоусова Н.Д. Использование кейс-метода при обучении дисциплине «Инженерная графика». *Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций: тезисы докладов III научно-практической конференции*, 11-15 апр. 2005 г., г. Екатеринбург. Редакторы В.А. Федоров, С.А. Новоселов, Э.Ф. Зеер. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2005.
2. Колесник Н.П. *Кейс-стади в интерактивном обучении педагогике*. Методические рекомендации: в 2-х частях. Санкт-Петербург: «Стратегия будущего», 2006.
3. Выготский Л.С. *Собрание сочинений*: в 6 томах. Москва: Педагогика, 1984; Т. 3: 145.
4. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики. *Психологический журнал*, 2003; № 5; Т. 24: 45 – 57.

References

1. Belousova N.D. Ispol'zovanie kejs-metoda pri obuchenii discipline "Inzhenernaya grafika". *Obrazovanie v Ural'skom regione: nauchnye osnovy razvitiya i innovacij: tezisy dokladov III nauchno-prakticheskoy konferencii*, 11-15 apr. 2005 g., g. Ekaterinburg. Redaktory V.A. Fedorov, S.A. Novoselov, E.F. Zeer. Ekaterinburg: Izdatel'stvo RGPPU, 2005.
2. Kolesnik N.P. *Kejs-stadi v interaktivnom obuchenii pedagogike*. Metodicheskie rekomendacii: v 2-h chastyah. Sankt-Peterburg: «Strategiya buduschego», 2006.
3. Vygotskij L.S. *Sobranie sochinenij*: v 6 tomah. Moskva: Pedagogika, 1984; T. 3: 145.
4. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki. *Psichologicheskij zhurnal*, 2003; № 5; Т. 24: 45 – 57.

Статья поступила в редакцию 16.08.15

УДК 378.14.015.62

Buchilina T.P., postgraduate, Kemerovo State University of Culture and Arts (Kemerovo, Russia), E-mail: bu4ilina@yandex.ru

A PRACTICE-ORIENTED APPROACH IN TRAINING STUDENTS IN THE AREAS OF TRAINING A SPECIALIZATION OF "SOCIO-CULTURAL ACTIVITY". The article considers the basics of the practice-oriented approach in teaching the students of specialization of "Socio-cultural activity", which, according to the author, is to build an educational process on the basis of acquisition of new knowledge and the formation of practical experience of their use in the solution of socio-cultural challenges and problems of the modern society. The paper notes the principles of the practice-oriented approach. The work reveals an analysis of scientific literature and the personal experience of many years of practice. The author identifies some forms of socio-cultural activities that are applied in educational process of higher education institution for the purpose of successful development of students in key professional competencies. The results of the development of educational programs with the use of the presented forms of socio-cultural activities are shown. The research presents fundamentals of educational process, which, in turn, are guided in certain directions. The author has selected fundamental position to solve educational problems in the learning process that require special attention. The article tells about practical experience of comparison, the ability to evaluate the actions of others, to find common ground and a willingness to learn new knowledge. The special attention is paid to the educational process as a specific algorithm that helps to activate the action. The study was the analysis of the final state certification of graduates of the specialization of "Socio-cultural activity" on the basis of practice-oriented program systems of a state interdisciplinary exam.

Key words: socio-cultural activity, practice-oriented approach, educational activities, socio-cultural environment of a university.

Т.П. Бучилина, аспирант Кемеровского государственного университета культуры и искусств, г. Кемерово,
E-mail: bu4ilina@yandex.ru

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

В статье рассматривается сущность практико-ориентированного подхода в обучении студентов направления подготовки «Социально-культурная деятельность», которая, по мнению автора, заключается в построении воспитательно-образовательного процесса на основе приобретения новых знаний и формировании практического опыта их использования при решении социально-культурных задач и проблем современного общества. Отмечены принципы организации практико-ориентированного подхода. На основе анализа научной литературы и многолетней практической деятельности, автором выделены некоторые формы социально-культурной деятельности, применяемые в воспитательно-образовательном процессе вуза с целью успешного освоения студентами ключевых профессиональных компетенций. Приведены результаты освоения учебных программ с использованием представленных форм социально-культурной деятельности. Представлены целеполагающие основы образовательного и воспитательного процессов, которые, в свою очередь, ориентируются на определенные направления. Выделены основополагающие позиции для решения воспитательных и образовательных задач в процессе обучения, требующие особого внимания. В ходе исследования был проведен анализ итоговой государственной аттестации выпускников направления подготовки «Социально-культурная деятельность» на основе разработанных практико-ориентированных комплексов программ государственного (междисциплинарного) экзамена.

Ключевые слова: социально-культурная деятельность, практико-ориентированный подход, воспитательно-образовательная деятельность, социально-культурная среда вуза.

В высшем образовании сегодня происходят значительные трансформации под воздействием требований к его выпускникам, которые предъявляет нынешняя социальная и профессиональная практика. Основной мотив таких требований – молодой специалист, подготовленный в вузе таким образом, чтобы он мог без особых проблем и препятствий приступить к профессиональной деятельности, продуктивно используя квалификацию, опыт и компетенции, полученные в ходе обучения.

В условиях различных преобразований очень важно, чтобы результат процесса обучения отразился на развитии личностной мотивации обучения, творческих способностей, воображения, познавательного интереса студентов, а также формировал систему наиболее значимых, практически востребованных знаний и умений, позволяющих адаптироваться в предлагаемых обстоятельствах.

Целью практико-ориентированного подхода является развитие компетенций и познавательных потребностей, поиск новых идей, повышение эффективности образовательного процесса, получение и накопление новых навыков и умений. Результатом практико-ориентированного подхода становится выпускник, наделенный способностью результативно применять в практической деятельности освоенные компетенции [1].

В нашем исследовании сущность практико-ориентированного подхода содержится в разработке воспитательно-образовательного процесса на основе получения новых знаний и накоплении практического опыта их применения при решении производственных вопросов [2].

Следует обозначить значение данных терминов: подход – совокупность приемов, способов воздействия на кого-нибудь, что-нибудь, в изучении чего-нибудь, в ведении дела. Сущность – совокупность существенных свойств и качеств вещи, субстанциональное ядро самостоятельного сущего. А практико-ориентированный подход – это вид обучения, преимущественно целью которого является формирование у будущих специалистов умений и навыков практической работы, которые востребованы сегодня в разнообразных сферах социальной и профессиональной деятельности, а также осознание того, где и как полученные знания употребляются на практике [3].

Организация практико-ориентированного подхода основывается на принципах взаимосвязи обучения с практикой, побуждающей направленность к освоению учебного материала, сознательной активности учащихся.

В системе практико-ориентированного обучения формируется практический опыт сравнения, оценки действий, нахождения взаимодействий, постановки задач, стремление к освоению новых знаний в предметной области. Реализация практико-ориентированного обучения предполагает рассмотрение практики как источника познания, как предмета познания при комплексном подходе к анализу фактов, как средство познания. Поэтому организация учебного процесса в рамках практико-ориентированного подхода способствует созданию такого уровня необходимых знаний, при котором осознается их социально-личностная актуальность в совокупности с познавательными потребностями [2].

По мнению Ф.Г. Ялалова, для построения практико-ориентированного образования необходим новый, *деятельностно-компетентностный подход*. Образование не может быть практико-ориентированным без приобретения опыта деятельности, уровень которого более точно определяется методами компетентностного подхода. Вектор общеизвестного в дидактике деятельностного подхода направлен к организации процесса обучения, технологиям практико-ориентированного образования, где весь процесс обучения приобретает деятельностный характер. А компетентностный подход ориентирован, прежде всего, на достижение определенных результатов, приобретение значимых компетенций.

В этой связи, овладение компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности. *Компетенции и деятельность* неразрывно связаны между собой. Компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей профессиональной занятости [4].

Многолетний практический опыт позволил нам выделить кластер ключевых профессиональных компетенций подготовки бакалавров социально-культурной деятельности, к которым мы отнесли: ПК-5 – быть способным использовать современные информационные технологии; ПК-6 – быть способным к разработке сценарно-драматургической основы социально-культурных программ, постановке социально-культурных программ; ПК-24 – быть готовым к участию в разработке и обосновании проектов и программ развития социально-культурной сферы [5].

В ходе исследования особое внимание уделялось итоговой государственной аттестации выпускников, в частности, течение года разработаны практико-ориентированные комплексные программы государственного (междисциплинарного) экзамена. Была организована систематическая работа по осуществлению мониторинга качества реализуемых образовательных программ и подготовки выпускников; по изучению, обобщению и использованию опыта ведущих преподавателей и учебно-творческих коллективов института и университета, по развитию сетевого взаимодействия с образовательными учреждениями Кузбасса, других регионов Сибирского федерального округа и России, трансферу образовательных и творческих достижений; по изучению ситуации на региональных и субрегиональных рынках труда и образовательных услуг, а также её влияния на запросы заказчиков и непосредственных потребителей указанных услуг.

С целью оценки освоения перечисленных ключевых профессиональных компетенций нами в программе междисциплинарного государственного экзамена были предусмотрены различные ситуативные задания, которые носили практический характер.

После проведенного анализа итогов государственной аттестации выявлен средний балл по направлению подготовки «Социально-культурная деятельность» в соответствии с профилями подготовки бакалавра, которые показали следующий результат: «Менеджмент детско-юношеского досуга» – 4, 25; «Постановка и продюсирование культурно-досуговых программ» – 4,6; «Менеджмент социально-культурной деятельности» – 4, 42. Данные результатов свидетельствуют о том, что выпускники профиля подготовки «Постановка и продюсирование культурно-досуговых

программ» в большей степени освоили ключевые профессиональные компетенции. Анализ реализации учебных планов и организации внеучебной деятельности показал, что студенты данного профиля в большей степени задействованы в организации различных культурно-досуговых программ и социально-культурных проектов, которые реализованы в процессе внеучебной деятельности. Данный аспект убедительно показывает значимость интеграции вуза в социально-культурное пространство региона. Тесное взаимодействие всех субъектов творческого и образовательно-воспитательного процессов позволяют выпускнику вуза успешно адаптироваться на рынке труда.

Внедрение инновационных технологий, которые состоят из средств, форм и методов социально-культурной деятельности, способствует повышению качества подготовки компетентного специалиста.

На основе анализа научной литературы и многолетней практической деятельности, нами были выделены некоторые формы социально-культурной деятельности:

1. Занятия с учётом решения различных учебных ситуаций практического характера. Это требует от студентов умения анализировать предлагаемые варианты, озвучить собственное мнение. Такие занятия побуждают искать информацию в разнообразных источниках, отражающих определенные жизненные ситуации, критически обдумать событие общественного характера, отделять факты от их интерпретаций, формулировать на этой основе собственные оценочные суждения.

2. Творческие показы, мастер-классы с профессиональными режиссерами, исполнителями, посещение культурно-досуговых учреждений, школ-искусств, музеев и выставок.

3. Конференции, презентации, ролевые игры, организация работы в малых группах:

4. Индивидуальные занятия.

В результате освоения учебных программ с использованием представленных форм социально-культурной деятельности мы наблюдаем:

- высокий интерес обучающихся к специализированным предметам учебной программы;
- совершенствование качества организации и планирования воспитательной и социальной работы с учетом мнения студентов и преподавателей университета;
- получение грантовой поддержки студенческих социально значимых проектов на вузовском, областном и других уровнях.

С учётом применения форм, неотъемлемой части практико-ориентированного подхода, подготовка выпускника осуществляется в определенной образовательной среде. Цель образования состоит не только в обучении, но и в воспитании. Образовательно-воспитательный процесс раскрывает выстроенный определенным образом, алгоритм окружающей среды, способствует активизации последовательности действий, направленных на установление оптимального объединения относительно самостоятельных социальных объектов, создаёт фундамент для углубления и расширения всестороннего развития личности. Правила и нормы поведения, образ мыслей студентов устанавливаются в ходе учебного процесса с активным участием профессорско-преподавательского корпуса и сотрудников вуза.

Библиографический список

1. Тарасова И.И., Лихачёва О.М., Шавырина И.В. *Практико-ориентированное обучение в вузе (опыт эмпирического изучения)*. Available at: <http://scienceforum.ru> Список научных направлений
2. Мифтахова Л.А. *Практико-ориентированный подход в обучении*. Available at: <http://nsportal.ru>...praktiko-orientirovannyi-podkhod-v-obucheni
3. *Основы разработки практико-ориентированного обучения*. Available at: <http://bibliofond.ru>
4. Ялалов Ф.Г. *Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию*. Available at: <http://eidos.ru> Эйдос:2007/0115-2.htm
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования*. Направление подготовки 071800.62 «Социально-культурная деятельность» от 13 января 2010 г. № 16.

References

1. Tarasova I.I., Lihacheva O.M., Shavyrina I.V. *Praktiko-orientirovannoe obuchenie v vuze (opyt `empiricheskogo izucheniya)*. Available at: <http://scienceforum.ru> <http://www.scienceforum.ru/> Spisok nauchnyh napravlenij
2. Miftahova L.A. *Praktiko-orientirovannyi podhod v obucheni*. Available at: <http://nsportal.ru> <http://nsportal.ru/>...praktiko-orientirovannyi-podkhod-v-obucheni
3. *Osnovy razrabotki praktiko-orientirovannogo obucheniya*. Available at: <http://bibliofond.ru> <http://bibliofond.ru/>
4. Yalalov F.G. *Deyatel'nostno-kompetentnostny podhod k praktiko-orientirovannomu obrazovaniyu*. Available at: <http://eidos.ru> 2007/0115-2.htm
5. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Napravlenie podgotovki 071800.62 «Social'no-kul'turnaya deyatel'nost'» ot 13 yanvarya 2010 g. № 16.

Плодотворность воспитания зависит от идеологии образовательного и воспитательного движения в вузе и ориентируется на определённые направления:

- всецело применять персональные методы и личностно-ориентированные формы в учебном и воспитательном процессах, которые нацеливают человека на развитие конструктивной и саморазвивающейся сущности, качественный изменения личностного потенциала;
- совершенствование межличностных способов контакта со студентами, установление социально-направленного взаимодействия, динамика развития учебных, творческих и научно-исследовательских ресурсов;
- развитие самоуправления и функционирования вузовских студенческих отрядов и объединений, преодоление уклонения и нерешительности студенчества от участия в формировании учебной и воспитательной политики в вузе;
- использование воспитательного потенциала учебных дисциплин.

В ходе решения задач воспитания в процессе обучения в Кемеровском государственном университете культуры и искусств особое внимание уделяется:

- комплексной реализации в университете политики «культуры, основанной на знаниях» (образование есть становление культуры человека) как приоритетной педагогической стратегии воспитания и подготовки специалистов высшей квалификации в сфере образования, культуры и искусства;
- осуществлению политики социального партнерства и диалога субъектов воспитательной деятельности на основе развития системы студенческого самоуправления;
- становлению в университете корпоративной идеологии как контента профессионально-личностной культуры и компетенций в процессе формирования мировоззрения студентов;
- интеграции воспитательной работы вуза в межрегиональное, федеральное и международное социально-культурное и образовательное пространство;
- развитию в университете системы социальных инициатив студенческой молодежи как инновационно-проектной формы организации в вузе образовательного и научно-творческого процессов.

Таким образом, итогом процесса внедрения результатов практико-ориентированного обучения, будет являться трансформация образовательной деятельности в социально-культурную среду региона, начиная от исследования потребностей рынка социально-культурных услуг и заканчивая реализацией готовой продукции (услуги).

Следует отметить, что практико-ориентированный подход в процессе обучения является познавательным и творческим, в котором показатели успеваемости во многом зависят от уровня практических работ.

Таким образом, практико-ориентированный подход позволяет студентам приобрести профессиональные умения и навыки, опыт организации и проведения мероприятий, систему теоретических знаний, профессиональную состоятельность и компетентность, что соответствует образовательному стандарту и делает наших выпускников конкурентоспособными на современном рынке труда.

УДК 378

Gribkova O.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of vocal and choral conducting, Institute of Culture and Arts, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia), E-mail: Groli@mail.ru

EDUCATIONAL SPHERE IN THE CONTEXT OF MODERN SCIENTIFIC COMPETENCE OF GRADUATES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES. The article discusses trends in the development of professional education in the context of modern scientific competence of graduates in the scientific and educational sphere of higher school. In the article a definition of a notion of "scientific competence" is given. The author presents conditions that lead to the development of innovative educational sphere in the context of improving vocational teacher education. The author traces the need of professional motivation of students in a conscious ability of higher level vocational training and the ability to implement creative development in professional and academic contexts.

Key words: scientific competence, research and education environment, innovation orientation, professional autonomy, professional and cultural-value space, innovative education, creative development, professional motivation.

О.В. Грибкова, д-р пед. наук, проф. Московского городского педагогического университета, г. Москва, E-mail: Groli@mail.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В КОНТЕКСТЕ НАУЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье рассматриваются тенденции развития профессионального образования в контексте научной компетентности современных выпускников в условиях научно-образовательной среды высшей школы. Раскрыто понятие «научная компетентность». Автором представлены условия, способствующие развитию инновационной образовательной среды в контексте совершенствования профессионально-педагогического образования. Автор прослеживает необходимость профессиональной мотивации студентов в осознанной способности выхода на более высокий уровень овладения профессией и умение реализовать творческое развитие в профессиональном и научном контексте.

Ключевые слова: научная компетентность, научно-образовательная среда, инновационная направленность, профессиональная самостоятельность, профессионально-квалификационное и культурно-ценностное пространство, инновационное обучение, творческое развитие, профессиональная мотивация.

В условиях кардинальных изменений социально-экономических отношений в мире и в стране, в условиях глобализации перед профессиональным образованием в целом, стоит задача повышения его качества, предполагающая результатом высокий профессиональный уровень научной компетентности выпускников педагогических вузов, соответствие их научной компетентности требованиям общества, готовность к самообразованию.

Одним из важнейших моментов современного этапа развития общества с точки зрения педагогической науки и практики являются значительные изменения в научном развитии нашей страны. Глобально меняется система образования, что обуславливает потребность в специалистах, способных осуществлять инновационное обучение и творческое развитие обучающихся.

В Концепции федеральной целевой программы «Научные и педагогические кадры инновационной России на 2014 – 2020 годы», государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на 2013 – 2020 годы» подчеркивается основная цель профессионального образования, заключающаяся в подготовке специалистов, востребованных на рынке труда, компетентных, свободно владеющих профессией, способных к постоянному саморазвитию, самообразованию в конкурентной среде, а также указывается на необходимость повышения качества профессионального педагогического образования в целом в воспитании специалистов с научно-интеллектуальным потенциалом, отвечающим современным требованиям социально-экономического развития страны. Среди наиболее ярких идей современной педагогической науки привлекает внимание идея необходимости непрерывного образования, смысл которой заключается в развитии осознанного стремления будущего специалиста к развитию, совершенствованию и постоянному творческому обновлению. Необходимыми условиями осуществления этого процесса является способность к рефлексии, адекватному отношению к себе и своим достижениям, на основе чего формируется мотивация педагога-музыканта к самосовершенствованию. Жизненный опыт личности представляет собой накопление всего того, что поступает извне, проходя обработку в процессе восприятия и ценностного освоения, а также в результате прохождения фильтров личностно-значимой избирательности [1].

Большую роль в процессе накопления профессионально-педагогического опыта личности обучаемого играет образовательная среда, ее объективные, чувственно воспринимаемые характеристики.

Современными исследователями подчеркивается различное качественное состояние образовательной среды в зависимости от того, является ли данная среда стихийной, культурной или педагогически организованной. Так, профессор Л.И. Уколова

считает, что «педагогически организованная музыкальная среда является наиболее совершенным видом культурной музыкальной среды, ее высшим уровнем» [2, с. 13].

Многоаспектность такого сложного явления, как профессиональная образовательная среда обуславливает множественность и разнонаправленность связанных с формированием данного качества проблем, которые исследуются учеными в различных контекстах.

Сегодня качество высшего образования формируется в виде многоуровневой структуры. Образовательная среда высшего учебного заведения должна способствовать выявлению у обучающихся позитивной мотивации к будущей профессиональной деятельности. Необходимость профессиональной мотивации студентов видится в осознанной способности выйти на более высокий уровень овладения профессией и умение реализовать творческое развитие в профессиональном и научном контексте.

Образовательная среда, формируемая в инновационной направленности высшего учебного заведения, предполагает повышение не только общей профессиональной, но и научной компетентности профессорско-преподавательского контингента. Для создания научно-образовательной среды в вузе необходимо, чтобы все идеи были реализованы преподавателями, как основными проектировщиками и создателями данной среды в тесном сотрудничестве со студентами.

В монографии «Теория и практика профессиональной культуры педагога-музыканта» мною отмечалось, что «формирование личности человека происходит на протяжении всей жизни, но именно в вузе закладываются основы тех качеств специалиста, с которыми он затем вступит в новую для него атмосферу деятельности и в которой произойдет дальнейшее его развитие как личности. Определяющим успешность процесса формирования профессионального становления будущего специалиста является совместная продуктивная деятельность преподавателя со студентами и студентов друг с другом» [3, с. 13]. Метод проектирования и организации ситуаций совместной продуктивной творческой и научной деятельности преподавателя и студентов рассматривался в исследованиях ученых в качестве условий становления конструктивно-проектировочного компонента деятельности педагога, помогающего ему одновременно выполнять функции и организатора, и участника продуктивных взаимодействий в образовательном процессе. В то же время, реализация каждой из идей и всей инновационной среды в совокупности предполагает определенные требования к личности преподавателя, его готовности к такой деятельности.

Научная компетентность выпускников предполагает и самостоятельное ориентирование в научно-методической литера-

туре; критическое и творческое мышление; активное участие в студенческих и международных научно-практических конференциях; использование современных педагогических технологий. Это обуславливает новый подход к подготовке современного специалиста как процессу профессионально-научного становления личности, профессиональному совершенствованию личностных качеств, способности к самоорганизации и конкурентоспособности на профессиональном рынке труда. Так, ведущими научными специалистами вуза, специально разрабатываются научные материалы и пособия, рассчитанные на учебный контингент, часто не имеющих достаточно солидной подготовки в области методологии и методов научного исследования. В подготовку включаются следующие разделы: «Методологическое обеспечение и логика научного исследования», «Методологические характеристики научного исследования», «Система характеристик научного исследования». Лаконичность и одновременно емкость изложения при тщательном отборе действительно самых ключевых и принципиальных положений научного исследования, делает эти разделы пригодными для использования в качестве учебного пособия по написанию диссертационного исследования, как для магистров, так и аспирантов педагогических специальностей вузов.

В контексте новых требований к подготовке будущего специалиста в современном образовательном пространстве, сегодняшний контингент выпускников обязан владеть методиками диагностики педагогического процесса и способами личностного развития учащихся, современными характеристиками методологии и методами научного исследования как системой знаний в области научно-познавательной деятельности, а также уметь решать учебно-образовательные задачи в процессе профессиональной деятельности на высоком научном уровне.

Для этого выпускник педагогического вуза должен уметь организовывать педагогический процесс на принципах системного подхода и выстраивать педагогическое взаимодействие с учащимися в образовательном процессе на диалогической основе, владеть личностно-ориентированными образовательными технологиями. Возрастает роль профессиональной самостоятельности, умения принимать правильные решения в условиях ограничения времени и информации, умения ставить цели и планировать их достижение, оценивать эффективность собственной деятельности.

В контексте смены образовательной парадигмы, разработке новых научных целей, содержания, форм и методов обучения требуется переосмысление и переход к компетентностному научному направлению. Вступление России в Болонский про-

цесс способствовало актуализации психолого-педагогических исследований и изучения компетентностного подхода в трудах А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова, Н.В. Яковлева и др.

В условиях современной России реализация научной компетентности будущих специалистов становится фактором поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства, фактором интеграции в мировое образовательное пространство. При этом научная деятельность в высшем педагогическом учебном заведении должна являться фактором развития инновационной образовательной среды и условием совершенствования профессионально-педагогического образования, обеспечивающего качество подготовки специалистов в контексте его научных компетенций. В этой связи, образовательная среда функционирует как инновационно-ориентированная система, в которой происходит интеграция научных знаний, представляющая собой важнейшую часть инновационной образовательной системы.

Организация научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе требует актуализации качественно новых задач, соответствующих современному состоянию общества, образования и перспектив их развития. В этих условиях особенно важную роль играет постоянное самосовершенствование будущего специалиста в его научной деятельности, направленной на получение и применении новых знаний и экспериментальных разработок, создания новых моделей и технологий образования и воспитания путем научных исследований.

Понятие «научная компетентность» выявляется из инновационной деятельности и должно быть направлено на создание новой образовательной среды в вузе в целях активизации интеллектуального потенциала профессорско-преподавательского контингента, докторантов, аспирантов, магистрантов и студентов, а также внедрения научных результатов, направленных на развитие научно-образовательного процесса.

Опыт практической научной деятельности позволил выделить факторы, влияющие на развитие научной компетентности у выпускников педагогических вузов:

- повышение значимости научно-исследовательской подготовки в профессиональном становлении будущих специалистов и установок на активное участие в исследовательской деятельности;
- разработка новых педагогических технологий, методов, средств диагностики и проектирования педагогических систем, их инновирования.

Библиографический список

1. Грибкова О.В. Проектирование модели образовательного пространства в профессиональной подготовке педагога-музыканта. *Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы*: материалы VI Международной научно-практической конференции. Москва: РУДН, 2013.
2. Уколова Л.И. *Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2007.
3. Грибкова О.В. *Теория и практика профессиональной культуры педагога-музыканта*: монография. Москва, 2011.

References

1. Gribkova O.V. *Proektirovanie modeli obrazovatel'nogo prostranstva v professional'noj podgotovke pedagoga-muzykanta. Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskva: RUDN, 2013.
2. Ukolova L.I. *Pedagogicheski organizovannaya muzykal'naya sreda kak sredstvo stanovleniya duhovnoj kul'tury rastuschego cheloveka*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2007.
3. Gribkova O.V. *Teoriya i praktika professional'noj kul'tury pedagoga-muzykanta*: monografiya. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 22.07.15

УДК 372

Iskhakova G.T., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Birskey branch of Bashkir State University (Birsk, Russia),
E-mail: guldar5@rambler.ru

Dilmukhametova R.Ya., preschool teacher of the highest qualification, Kindergarten No. 7, "Ulybka" Center of Development of Children's Education; honorable worker in general education of the Russian Federation (Birsk, Russia), E-mail: sadic7@mail.ru

METHOD OF PROJECTS AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY OF NATURAL-SCIENCE EDUCATION IN KINDERGARTENS.

In the article the authors reveal the specifics of realization of innovative project-based technology in the process of organization of natural-science education in preschools. The authors define the main problems of the developing and training interaction of a teacher and children, connected with integration of various directions of development of the senior preschool children. The researchers have made an attempt to work out and apply a short-term informative and research project for children of a kindergarten students' group. The project provides an optimal socialization and individualization of the development of a child, who learns about growth and development of organisms in nature. In the article the generalized characteristic of relevance, the purpose, the tasks, expected results,

stages, the program contents, and also technology of realization of a project "We Grow Up Haricot" is given. The presented material allows concluding that the disclosure in a person research abilities creates conditions for intellectual and communicative development of pupils for the account, variability in a choice of the contents and ways of knowledge.

Key words: innovative technology, method of projects, experimental and search activity, children of the advanced preschool age.

Г.Т. Исхакова, канд. пед. наук, доц. Бирского филиала Башкирского государственного университета, г. Бирск, E-mail: guldar5@rambler.ru

Р.Я. Дильмухаметова, воспитатель высшей квалификационной категории муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребёнка Детский сад №7 «Улыбка», Почётный работник общего образования РФ, г. Бирск, E-mail: sadic7@mail.ru

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОО

В данной статье раскрывается специфика реализации инновационной проектной технологии при организации естественно-научного образования в детском саду. Авторы определяют основные проблемы развивающего и обучающего взаимодействия педагога и детей, связанного с интеграцией различных направлений развития старших дошкольников. Авторами предпринята попытка разработки и реализации краткосрочного познавательно-исследовательского проекта для детей подготовительной к школе группы ДОО, обеспечивающего оптимальную социализацию и индивидуализацию развития дошкольника на примере ознакомления с закономерностями роста и развития организмов в природе. В статье даётся обобщенная характеристика актуальности, цели, задач, ожидаемых результатов, этапов, программного содержания, а также технологии реализации проектного метода на тему «Выращиваем фасоль». Представленный материал позволяет заключить, что раскрытие в человеке исследовательских способностей создаёт условия для интеллектуального и коммуникативного развития воспитанников за счёт вариативности в выборе содержания и способов познания.

Ключевые слова: инновационная технология, метод проектов, экспериментально-поисковая деятельность, дети старшего дошкольного возраста.

Педагогические инновационные процессы получили распространение в нашей стране в последнее десятилетие прошлого столетия (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов и др.). Осознание необходимости разработки конкретных технологических нововведений в обучении дошкольников привело к внедрению в образовательный процесс ДОО комплекса обновлений научного, методического, технологического и организационного характера. Для большинства дошкольных организаций приспособление к изменяющейся внешней среде, умение реализовывать инновационную деятельность в современной социокультурной ситуации приобретают первостепенную значимость [1; 2].

Определение дефиниции «инновация» включает нововведение, создание и реализацию чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу в детском саду под ним понимают введение нового в целевые ориентиры, содержание, формы и методы обучения детей, организацию взаимодействия педагога и детей, обеспечивающего формирование ключевых компетенций дошкольника. Современная разработка инновационных технологий связана с реализацией и интеграцией различных направлений развития детей дошкольного возраста. Результаты инновационной деятельности соотносятся с критериями качества преобразований и мотивации личности как критерия самочувствия дошкольников и воспитателей.

Учёт вышеизложенных положений позволил нам разработать и реализовать метод проектов. Он предполагал создание дошкольным педагогом организационных, психолого-педагогических и социально-психологических условий, которые позволили бы старшим дошкольникам формировать собственный практический опыт, добывая его экспериментальным путем. Мы исходили из учёта исследований ряда авторов о недостаточной сформированности у дошкольников представлений в естественнонаучном образовании, что отражается на установлении причинно-следственных связей в живой и неживой природе. При разработке данного проекта мы также опирались на идеи о влиянии метода экспериментирования на реализацию заложенной в дошкольниках программы саморазвития, удовлетворения потребности познания через самостоятельное исследование мира [3; 4].

Образовательная работа была построена на принципах развивающего обучения и направлена на формирование у ребёнка практических умений и навыков деятельностного и коммуникативного участия. В основу содержания проекта была отобрана одна из актуальных и доступных для понимания детьми проблема роста и развития живых организмов. Мы остановились на теме «Выращиваем фасоль». Был определен вид проекта – краткосрочный познавательно-исследовательский, рассчитанный на 3 месяца собственной реализации и направленный на интеллек-

туально-речевое и социально-личностное развитие детей 6 – 7 лет. Участниками исследовательской деятельности стали дети подготовительной группы, воспитатели и родители воспитанников.

Актуальность проекта. Современные преобразования в сфере дошкольного образования выдвигают комплексные задачи создания равных стартовых возможностей для обучения детей на последующих этапах образования наряду с индивидуализацией образовательного маршрута конкретного ребёнка. По мнению ряда авторов, познавательно-исследовательские проекты, нацеленные на формирование субъектной позиции детей и педагогов, свободы выбора содержания и средств деятельности детей; развитие интереса и умений организовать, спланировать самостоятельную, а также совместную исследовательскую деятельность, будут способствовать решению обозначенной проблемы. Вместе с тем, организация проектной деятельности позволит решать задачи подготовки детей к школе, так как воспитывает интегративные качества, необходимые для последующего обучения [5; 6].

Цель проекта. Развитие познавательного опыта и практических навыков детей в исследовательской деятельности.

Интегрированные задачи проекта. Образовательные задачи: формирование новых представлений, актуализация и закрепление имеющихся знаний; отработка навыков и приемов организации самостоятельной познавательной деятельности, опытов и наблюдений; ознакомление детей с приемами элементарного научного исследования; формирование умений работать с литературой, картинками, схемами и др. Развивающие задачи: развитие у детей 6 – 7 лет интереса и желания заниматься исследовательской деятельностью; развитие мышления, а именно операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др.; развитие коммуникативных умений вести дискуссию, отвечать на возникающие вопросы, поддерживать беседу; развитие качеств исследователя, а именно активности, целеустремленности; обогащение практического опыта. Воспитательные задачи: формирование бережного отношения к разным видам труда (умственного, физического, художественного); воспитание бережного отношения к природе (рукотворной и нерукотворной).

Продукт исследовательской деятельности: альбом групповой детской деятельности «Как мы выращиваем фасоль».

Ожидаемые результаты развития старших дошкольников: сформированность представлений о факторах природы и об их влиянии на организм человека; сформированность умений выращивать и ухаживать за ростом растений; сформированность умственных умений наблюдать, сравнивать, делать выводы и др. Желательно владение дошкольниками основными природоведческими знаниями о росте и развитии живых организмов; основ-

ными понятиями о фасоли как продукте питания, его полезных свойствах; знаниями о сортах растений и требованиях к их выращиванию. Желательно умение дошкольниками использовать знания об уходе за ростом фасоли; выполнять опытные замеры развития фасоли; формулировать выводы на основе собственных наблюдений.

Реализация проекта осуществлялась через проведение серии регулярных наблюдений естественно-научного цикла. Были подобраны материалы для экспериментальной деятельности детей, как семена фасоли; горшочки с разными по плодородию почвами; ящики для высадки семян фасоли, линейки, средства фиксации результатов опытной работы, карандаши, ручки. Образовательная работа включала три последовательных взаимодополняющих друг друга этапа.

1. Подготовительный этап. Первоначально были определены тема, цель и задачи предстоящей работы. Детям мы объясняли, что сначала нам необходимо собрать полезную информацию и сделать ее доступной. У дошкольников формировали понятие о множественности сбора информации – «методов исследования». Старались вызвать интерес и желание самим определять и называть способ сбора информации. Для этого были составлены проблемные вопросы как «С чего нам начать? Где и как можно найти ответ? Кто или что нам может помочь?». Вместе с тем детей подводили к выводу, что прежде чем что-либо начать, осуществить, необходимо все обдумать, спросить, посмотреть, составить план, понаблюдать, провести исследование.

Результаты исследований фиксировали в виде несложных рисунков, выполненных детьми. По мере реализации проекта обучали детей приемам и технике графического символического изображения полученных результатов – это были несложные схемы, карточки, таблицы. Все материалы фиксации были собраны в отдельные папки для последующей презентации перед сверстниками и родителями.

Примерное содержание программы обучения представлено в таблице 1.

Работа по реализации проекта осуществлялась в тесном сотрудничестве с родителями детей. Было проведено собрание о целях и задачах проектной деятельности. Также были использованы такие формы и методы работы с родителями, как беседы, тренинги, непосредственное участие по поддержанию творческой активности детей.

3. Заключительный этап. Завершением исследовательского проекта стало создание альбома «Как мы выращиваем фасоль», в котором были освещены такие рубрики, как «О роли исследователей», «Что мы умеем», «Наши впечатления». Вместе с тем по результатам наблюдения за детьми отмечалась выраженность таких качеств как возросшая самостоятельность и инициативность детей, живой интерес к окружающему миру. Также дети проявляли активность, сформированность навыков свертывания информации, умения проводить аргументированные обсуждения, др. Деятельность экспериментирования с объектами природы способствовала ознакомлению старших дошкольников со свойствами веществ, а участие в групповых опытах помогло в совершенствовании коммуникативных навыков и субъектных отношений на основе сотрудничества и партнерства.

Итоги осуществленной работы. Опытно-экспериментальная работа была организована в период со 2 февраля по 2 мая 2015 года. Ежедневные наблюдения и замеры роста фасоли наглядно демонстрировали динамику изменений роста и развития растения. Из небольшого семени выросло растение в несколько раз превышающее сам боб. На нем сформировался стручок, в котором зародились новые семена фасоли, тем самым наглядно демонстрируя дошкольникам круговорот и цикличность сезонных изменений в природе.

Такому результату способствовало использование таких форм работы как:

- Беседы с детьми.
- Исследовательская работа.
- Труд в природе по уходу за фасолью.

Таблица 1

Примерное содержание программы естественнонаучного образования детей подготовительной к школе группы на тему «Выращиваем фасоль»

Тематика наблюдений	План и содержание образовательной работы
Растим фасоль	Что нужно для роста растения? Какое растение ты хотел бы вырастить? Если знать условия для роста растения, то можно ли его вырастить в групповом помещении? Что нам будет нужно?
Семечко у растений	Для чего растению нужно семя? Что нужно для распространения семени? Что нужно для роста семечка? Как правильно посадить семечко? Почему семечко и само растение разного цвета?
Факторы роста растения	Свет. Тепло. Почва. Жители почвы. Вода.
Значение фасоли в жизни человека	Практическое, оздоровительное, эстетическое значение фасоли. Сорта фасоли. Выращивание фасоли. Значение фасоли как продукта питания.
Посадка фасоли	Создание условий для прорастания семени фасоли. Наблюдение за ростом и развитием фасоли. Контрольный замер и фиксация каждую неделю. Анализ и сравнение результатов опыта. Выводы. Обобщение и подведение итогов работы. Оформление альбома по исследовательской деятельности.

2. Основной этап. На данном этапе работа по реализации проекта была сгруппирована в два блока – организация работы с детьми и их родителями. Основной задачей работы с детьми выступало обучение навыкам исследовательской деятельности – видение проблемы и планирование своих действий по её решению. Для этого целесообразно использование карточек, моделей, схем, знаков с указанием последовательности шагов опыта. Также детей обучали навыкам контроля исследования – представить отчет о проделанной работе, сформулировать выводы эксперимента. Педагог обращает внимание на отстающих детей, имеющих пробелы в проведении опыта. Вместе с тем решались задачи развития операций мышления через постановку вопросов, предложение вариантов ответов, использование серии условных обозначений и др.

Примерный план исследовательской деятельности на тему: «Семечко у растений»

- Изучение всхожести семени.
- Значение семени для роста и развития растения.
- Основные условия прорастания семени фасоли.

Детей подводили к пониманию значимости создания и соблюдения всех необходимых условий для роста и развития растения даже в условиях группового помещения, а именно – света, тепла, воды, ухода, плодородной почвы.

Нами также отмечалось владение дошкольниками основными природоведческими понятиями о росте и развитии растения фасоли, о его полезных свойствах, требованиях к его выращиванию. Дети научились ухаживать за фасолью, выполнять опытные замеры развития фасоли; формулировать выводы на основе собственных наблюдений.

Таким образом, полученные результаты демонстрируют положительный эффект использования метода проектов в педагогическом процессе ДОО как инновационной технологии естественнонаучного образования и позволяют заключить, что раскрытие в человеке творческих качеств и исследовательских способностей создает условия для личностного, интеллектуального и коммуникативного развития личности воспитанников за счет предоставления свободы в принятии самостоятельных решений, творчества, вариативности в выборе содержания и способов познания.

Библиографический список

1. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. *Педагогика*. Москва: Школа-Пресс, 2000.
2. Исакова Г.Т. Использование интерактивных технологий в ходе субъект-субъектного взаимодействия с детьми дошкольного возраста. *Сборник научных статей международной научно-практической конференции*, 6-8 ноября. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2013: 310 – 315.
3. Христовская Т.В. *Ознакомление старших дошкольников с изменениями в природе (на примере роста растений)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 1989.
4. Николаева С.Н. *Система экологического воспитания дошкольников*. Москва: Мозаика-Синтез, 2011.
5. Подъяков Н.Н. *Психическое развитие и саморазвитие ребёнка. От рождения до 6 лет*. Москва: Сфера, 2010.
6. Венгер Л.А., Венгер А.Л. *Домашняя школа*. Москва: Знание, 1994.

References

1. Slastenin V.A., Isaev I.F., Mischenko A.I., Shiyonov E.N. *Pedagogika*. Moskva: Shkola-Press, 2000.
2. Ishakova G.T. Ispol'zovanie interaktivnykh tehnologij v hode sub'ekt-sub'ektnogo vzaimodejstviya s det'mi doshkol'nogo vozrasta. *Sbornik nauchnykh statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*, 6-8 noyabrya. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2013: 310 – 315.
3. Hristovskaya T.V. *Oznakomlenie starshih doshkol'nikov s izmeneniyami v prirode (na primere rosta rastenij)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1989.
4. Nikolaeva S.N. *Sistema `ekologicheskogo vospitaniya doshkol'nikov*. Moskva: Mozaika-Sintez, 2011.
5. Podd'yakov N.N. *Psichicheskoe razvitie i samorazvitie rebenka. Ot rozhdeniya do 6 let*. Moskva: Sfera, 2010.
6. Venger L.A., Venger A.L. *Domashnyaya shkola*. Moskva: Znanie, 1994.

Статья поступила в редакцию 25.08.15

УДК 378

Kuzhekov A.Yu., Cand. of Sciences (Law), senior teacher, Vladimir Juridical Institute of the Federal Service for Execution of Punishments (Vladimir, Russia), E-mail: akuzhekov33@mail.ru

THE SYSTEM OF EDUCATION AND MORAL FORMATION OF A PERSONALITY. The article deals with topical issues related to the spiritual and moral formation of a personality in the conditions of the modern educational environment. The author accomplishes estimation of the position of specialized professionals in the context of the studied problem. The author states that schools and institutions of higher education play an important role in the formation of morality. The socio-economic transformations in the Russian society initiated changes in the educational sphere: "culture-based" system, ensuring the formation of the spiritual world of a man, his cultural achievements of national and world culture has replaced the "knowledge-centered" system of teaching, whose main goal is the training of specialists for production. It is noted that the prerogative of modern education is to create a mechanism, by which the society can be prepared to perception of scientific concepts and ensure their implementation and broad assimilation. The author comes to the conclusion that the problem of spiritual and moral development must be addressed in unity problems of education and upbringing.

Key words: spiritual and moral development, educational system, personality, paradigm, values, healthy life strategy.

А.Ю. Кузиков, канд. юр. наук, ст. преп. Владимирского юридического института Федеральной службы исполнения наказаний, г. Владимир, E-mail: akuzhekov33@mail.ru

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с духовно-нравственным становлением личности в условиях современной образовательной среды. Изучаются позиции профильных специалистов в контексте изучаемой проблематики. Автор констатируется, что школа и учреждения дополнительного образования как институты воспитания играют важную роль в формировании нравственности. Социально-экономические преобразования в российском обществе инициировали изменения в образовательной сфере: «культуросообразная» система, обеспечивающая формирование духовного мира человека, его приобщение к ценностям национальной и мировой культуры пришла на смену «знаниево-центристской» системе преподавания, основная цель которой – подготовка специалистов для производства. Отмечается, что прерогативой современного образования является создание механизма, с помощью которого социум может быть подготовлен к восприятию научных концепций и обеспечивающий их внедрение и широкую ассимиляцию. Автор приходит к выводу, что проблема духовно-нравственного развития личности должна решаться в единстве задач образования, воспитания и эволютологической деятельности.

Ключевые слова: духовно-нравственное становление, образовательная система, личность, парадигма, ценностные ориентации, здоровая жизненная стратегия.

Духовно-нравственное становление личности не случайно стало объектом нашего интереса. Острые негативные проявления антропологического кризиса в социуме и в образовательном пространстве, наблюдающиеся процессы на Украине, неонацистская ориентация украинской подростковой среды, антигуманная системы ценностей, лоббируемая Западом, культивирование в России идей потребления, доминирование физических и потребительских интересов над духовно-нравственными ценностями наглядно демонстрируют эскалацию кризисных процессов, нивелирование человеческого в самом человеке [1].

Мишенью потребительской «культуры», суть которой сводится к выведению из жизни отдельного человека представлений о наличии у него внутреннего духовного мира, становятся дети, школьники, детство которых вместо наивности, сказки, чистоты, радости общения наполняется удовольствиями и ком-

фортом: ненормальное разнообразие игрушек, одежды и сладостей, походы в развлекательные центры, обилие фильмов и мультфильмов сомнительного «чужестранного» качества и содержания [2].

Потребительский «дух» охватил практически все сферы жизни общества, в том числе и систему школьного образования, которое из «атрибута бытия человека» превращается в «утилитарно-служебную функцию социума» [3]. Школьник становится потребителем образовательных услуг, а роль учителя низводится до роли «обучающей машины», «педофицианта» [4]. Такие последствия чётко обозначились особенно после того, как бывший министр образования А.А. Фурсенко объявил новую цель образования для нашей страны, которая «заключается в том, чтобы *взрастить квалифицированного потребителя*» [5].

Проблемы духовности и духовно-нравственного развития личности уходят своими корнями и опираются на традиции отечественной школы.

Как важнейшее направление педагогического поиска, трактовали духовно-нравственное развитие личности такие учёные, как М.В. Ломоносов, А.Н. Радищев, К.Д. Ушинский, В.Я. Стоюнин, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский и многие другие. Полагаем, что эта аксиома инициирует необходимость духовно-нравственного развития будущих педагогов в вузе и осуществить их подготовку к ценностно-активной деятельности». Негативные процессы современного социума приводят к кризису духовности. Среди немалой части молодёжи, в том числе, среди несовершеннолетних отмечается повышение уровня вандализма, гетеро- и аутоагрессии, цинизма, нигилизма, индифферентного отношения к нормам нравственности.

И хотя сегодня образовательные организации ослабили работу, направленную на духовно-нравственное развитие личности, на формирование подлинных ценностных ориентаций, здоровой жизненной стратегии, культуры поведения, мы полагаем, что система образования, в том числе образовательно-воспитательные институты, призваны стать стабилизирующим фактором и основой конструктивной жизненной стратегии. Духовность – источник социального оптимизма народа, особенно в кризисные периоды развития общества. Образование инициирует технологию ретрансляции духовно-нравственной культуры, но особенно важным является включение homo sapiens в этот процесс.

Х.Ю. Боташева отмечает, что во многих вузах РФ создается методологическое обеспечение (концепции, программы воспитания), обосновывающие необходимость приоритетного освоения собственной духовно-нравственной культуры. Прерогативой образования является создание механизма, с помощью которого социум может быть подготовлен к восприятию научных концепций и обеспечивающий их внедрение и широкую ассимиляцию. Данный механизм – предпосылка достижений общества [6].

Изложенная парадигма меняет подход к подготовке специалистов в системе высшей школы. Сегодня важное значение имеет не только профессионализм при подготовке будущих специалистов, но и их духовно-нравственная культура как составная часть общепрофессиональной культуры.

Современная педагогика тяготеет к региональному подходу к образованию, расценивая его как важное условие сохранения духовно-нравственного потенциала и традиций не только конкретных регионов, но и страны в целом. Личность развивается не только окружающая среда, но и сам человек принимает участие в своем развитии, ибо он – творец собственной истории [7].

Мы констатируем, что современные социально-экономические реалии предполагают подготовку высокопрофессионального, гибкого, мобильного, конкурентоспособного специалиста, что невозможно осуществить без личностного развития индивида. Сегодня высшая школа обязана перейти на новые технологии, предполагающие совершенствование витальной и ментальной составляющей студенческой молодежи, создание условий для формирования духовно-нравственной культуры учащейся молодежи.

Создание оптимальной модели образовательного процесса, предполагающей сочетание и взаимодействие всех видов аудиторной и внеаудиторной деятельности в контексте духовно-нравственной культуры специалиста, особенно важно и в теоретическом, и в практическом отношении. Школа и учреждения дополнительного образования как институты воспитания играют важную роль в формировании нравственности. Социально-экономические преобразования в российском обществе инициировали изменения в образовательной сфере: «культуросообразная» система, обеспечивающая формирование духовного мира человека, его приобщение к ценностям национальной и мировой культуры (формирование нравственной, социально-зрелой, образованной, креативной личности) пришла на смену «знательно-центристой» системе преподавания, основная цель которой – подготовка специалистов для производства.

Статус любого индивида в обществе – это маркер его воспитанности и образованности. Виктимность, делинквентность, социальная абулия, индифферентность, склонность к употреблению психоактивных веществ, гэмблинговая аддикция – это результат образа жизни человека, его отношения к себе, его содержательности и цельности как личности.

Невозможно воспитать полноценную, духовно-богатую личность без уважения к любому труду, людям, без самокритики, самодисциплины. Самостроительство – это то качество, которое необходимо развивать в любом человеке для становления его как полноценной, духовно-богатой, ответственной личности.

Безнравственность приводит к социальному опустошению, апатии, деградации, преступности, вырождению. Наука и практика озадачены интенсивным поиском путей выхода личности из духовного кризиса и осмысления целей воспитания. Самоорганизация личности, самовоспитание, самосозидание немыслимо без духовного развития каждого индивида, инициирующего раскрытие креативных способностей, проявление гуманизма, эмпатии, фасилитации.

Духовный потенциал общества основан на самобытности, креативности, самостоятельности, открытости, толерантности его членов. Задача системы образования – преодоление противоречий между ориентацией общества на конструирование и функционирование материального производства и стремлением сохранить духовный потенциал нации.

Сегодня особенно актуально образование, которое поможет молодым людям заняться самостроительством, самотворчеством, самоорганизацией, совершать духовный рост, принимать ответственные решения при выборе жизненного пути. Духовно-нравственное становление личности – это компонент её развития вместе с физическим, психическим и социальными свойствами. Духовному развитию личности способствует интегративное воздействие комплекса наук и грамотная, индивидуальная организация педагогического процесса. Только высокий уровень развития антропологии позволит дать оптимистические прогнозы развития личности и построения модели самосозидания. Таким образом, на современном этапе развития российского общества проблема духовно-нравственного развития личности является особенно актуальной. Решается она в единстве задач образования, воспитания и эволюлогической деятельности.

Библиографический список

1. Остапенко А.А. Хагуров Т.А. *Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования*. Краснодар, 2012.
2. Сопова Н.В. Предпосылки духовно-нравственного становления личности воспитанника. *Вестник Тамбовского университета*. 2015; 3: 34 – 38.
3. Слободчиков В.И. Становление человеческого в человеке – императив отечественного образования. *Психологическая наука и образование*. 2001; 3. Available at: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2011_3_2409.pdf.
4. Остапенко А.А. *Сегодняшние цели и содержание школьного образования*. Краснодар, 2013.
5. Соколова В. Серые кардиналы образования. Кто стоит за «реформами» по ликвидации всеобщей грамотности в стране. *Совершенно секретно*. 2011; 4. Available at: <http://www.flib.ru/info/48680/html>
6. Боташева Х.Ю. Духовно-нравственные ценности студента университета в зеркале социологического анализа. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008; 77: 56 – 59.
7. Фортва Л.К., Овчинников О.М. Конструирование образовательного процесса на основе идей ненасилия и толерантности. *Научное мнение*. 2014; 9-2: 62 – 64.

References

1. Ostapenko A.A. Hagurov T.A. *Chelovek ischezayuschij. Istoricheskie predposylki i sut' antropologicheskogo krizisa sovremennogo obrazovaniya*. Krasnodar, 2012.
2. Sopova N.V. Predposylki duhovno-nravstvennogo stanovleniya lichnosti vospitannika. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. 2015; 3: 34 – 38.
3. Slobodchikov V.I. Stanovlenie chelovecheskogo v cheloveke – imperativ otechestvennogo obrazovaniya. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2001; 3. Available at: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2011_3_2409.pdf.
4. Ostapenko A.A. *Segodnyashnie celi i soderzhanie shkol'nogo obrazovaniya*. Krasnodar, 2013.

5. Sokolova V. Serye kardinaly obrazovaniya. Kto stoit za «reformami» po likvidacii vseobschej gramotnosti v strane. *Sovershenno sekretno*. 2011; 4. Available at: <http://www.flb.ru/info/48680/html>
6. Botasheva H.Yu. Duhovno-nravstvennye cennosti studenta universiteta v zerkale sociologicheskogo analiza. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena* <http://cyberleninka.ru/journal/n/izvestiya-rossijskogo-gosudarstvennogo-pedagogicheskogo-universiteta-im-a-i-gertsena>. 2008; 77: 56 – 59.
7. Fortova L.K., Ovchinnikov O.M. Konstruirovaniye obrazovatel'nogo processa na osnove idej nenasiliya i tolerantnosti. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 9-2: 62 – 64.

Статья поступила в редакцию 24.08.15

УДК 373.2: 797.2

Kuznetsova Zh.V., Khakas State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: cadet12345@mail.ru

SWIMMING AS A MEANS OF THE DEVELOPMENT OF MOTORIAL ABILITIES OF CHILDREN OF THE PRESCHOOL AGE.

The article studies a problem of the development of moving abilities of children under the school age at the swimming occupation. The opinions of scientific researchers about the development of moving abilities of children under the school age are analyzed. Many researchers prove that the basis of any development of a child is the physical development that is directed to the forming of main motorial skills. Swimming exercises at a particular occupation for children, whose age is under the school age, form not only new motorial skills but successfully develop moving coordinate abilities, which are necessary in various life situations and at the occupations of physical exercises. The author has carried out an experimental work that confirms that swimming exercises increase the development of motorial abilities of children of the preschool age.

Key words: physical qualities, adroitness, staying-power, power, flexibility, swimming, breast stroke, crawl on the chest and back.

Ж.В. Кузнецова, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: cadet12345@mail.ru

ПЛАВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрывается проблема развития двигательных способностей у дошкольников с использованием занятий плаванием. В ней анализируются высказывания научных исследователей по развитию двигательных способностей у дошкольников. Многие исследователи доказывают, что основой всестороннего развития ребёнка является физическое воспитание, направленное на формирование основных жизненно важных двигательных навыков. Плавательные упражнения с дошкольниками не только формируют новые двигательные навыки, но и успешно развивают двигательно-координационные способности, которые необходимы в различных жизненных ситуациях и в занятиях физическими упражнениями. Проведённая опытно-экспериментальная работа подтверждает, что плавательные упражнения повышают развитие двигательных способностей у дошкольников.

Ключевые слова: физические качества, ловкость, выносливость, сила, гибкость, плавание, «брасс», «кроль на груди», «кроль на спине».

Формирование человека на всех этапах его эволюции происходило в неразрывной связи с активной мышечной деятельностью. Целенаправленное выполнение физических упражнений связано с постоянной коррекцией врождённых двигательных рефлексов, которые входят в самые разные способности. Они без тонких и точных движений не могут существовать и развиваться. Формирование двигательных способностей дошкольников происходит в соответствии с законом роста и развития ребёнка. В основе развития двигательных способностей лежат задатки. Генетическая программа определяет темп роста и развития, порядок созревания отдельных органов и систем. (А.К. Москатова, 1983).

Готовность организма ребёнка к разным видам двигательной деятельности определяется уровнем созревания соответствующих функциональных систем. В 6 лет происходит переход к текущему контролю за точностью движений на базе проприоцептивной обратной связи, в 7 лет программирование произвольных движений, которое осуществляется зрительно-двигательной функциональной системой. Период активного развития двигательных способностей приходится на возраст от 5 до 7 лет. (П.К. Анохин, 1996).

По данным исследований С.О. Филипповой дети дошкольного возраста не обладают достаточно развитыми двигательными способностями такими, как быстрота и мышечная сила. Так, около 20 – 25% 6 – 7 летних детей характеризуются низкой подвижностью нервных процессов. Это «медленные дети, их реакции замедлены, а работоспособность почти в 2 – 3 раза ниже, чем у других детей. Чаще всего проявление быстроты наблюдаются в тех движениях, которые в известной степени уже освоены детьми (бег на скорость) и в играх [1, с. 133].

По исследованиям Э.С. Вильчаковского (1983), изучавшего скоростные способности детей, доказано, что самая низкая скорость бега у старших дошкольников зафиксирована на дистанции 10 м, на дистанции 20 м скорость бега наблюдается выше. Это связано со скоростью развития возбуждения и скорости

проведения в нервных и мышечных волокнах, которые влияют на скорость бега у дошкольников. Поэтому с ними необходимо больше проводить упражнения, эстафеты на скорость, связанные с убегаем, увёртыванием [1, с. 136].

Ловкость выступает как интегральное проявление координационных способностей. Ю.Ф. Курамшин (2003) выделил различия между координационной способностью и ловкостью. Координационные способности проявляются во всех видах деятельности, связанной с управлением согласованностью и соразмерностью движений и с удержанием позы, а ловкость – в тех, где есть не только регуляция движений, но и элементы неожиданности, внезапности, которые требуют находчивости, быстроты, переключаемости движений. Одним из видов физических упражнений для развития координационных способностей являются плавательные движения [1, с. 136].

Н.А. Бернштейн даёт определение ловкости так: «Ловкость есть способность двигательного выйти из любого положения, т. е. способность справиться с любой возникающей двигательной задачей: правильно, быстро, рационально и находчиво. В практике физического воспитания в качестве средств развития координационных способностей применяют физические упражнения, в которых есть новизна и обусловленные этим неординарные требования к координации движений [2, с. 267].

Научный исследователь И.Л. Гончар установил, что у детей до 7 лет свойства центральной нервной системы таковы, что они быстро устают, но и быстро отдыхают, поэтому большие кратковременные нагрузки с частыми перерывами допустимы в обучении плаванию дошкольников. Детей больше утомляет однообразная деятельность, требующая большой точности движений [3, с. 54].

З.П. Фирсов отмечает, что в 6 – 7 лет дети достаточно хорошо осваивают и выполняют различные произвольные движения. Однако у них наблюдается ещё некоторая неподготовленность к выполнению сложных двигательных действий из-за медленной концентрации торможения, отмечается слабая способность ана-

лизировать мышечные напряжения, неточность ответных движений на комплексные раздражители и т. д. [2, с. 83].

По мнению Л.Ф. Еремеевой, доказано, что развитие основных физических качеств происходит в тесной связи с формированием плавательных двигательных навыков. Проявление силы у дошкольников обуславливается в первую очередь силой и концентрацией нервных процессов, а плавательные упражнения увеличивают силу мышц ребёнка [3, с. 43].

Из опыта работы с дошкольниками (В.С. Васильев и Н.Ж. Булгакова) доказано, что физические качества у них развиты недостаточно, поэтому дошкольники не могут проплывать длинные дистанции, показывать высокую скорость на отрезках в силу возрастного развития [4; 5].

В настоящее время существует несколько авторских методик по обучению плаванию детей дошкольного возраста: Т.И. Осокина, В.С. Васильев, А.Д. Викулов, И. Чарковский и др., которыми пользуются по сей день инструкторы по плаванию в ДООУ.

Целью нашей работы является выявление развития двигательных способностей у старших дошкольников на основе плавания. Эксперимент проводился на базе МДОУ ЦРР д/сад № 3 «Дельфин» г. Абакана на двух подготовительных группах (экспериментальной – ЭГ и контрольной – КГ по 10 детей в каждой) с 09.2013 г. по 12.12.2014 г. Для определения развития физических качеств у детей мы провели тестирование по пяти исследованным показателям (силы, выносливости, гибкости, ловкости и координации движений) на начало и конец эксперимента. Провели анализ особенностей развития физических качеств у дошкольников и разработали серию плавательных упражнений для их повышения.

Поэтому вначале обучения плавательные упражнения были направлены на укрепление основных мышечных групп и позвоночника, которые выполнялись у опоры, с наплывным средством и в скольжении на воде. Тщательный отбор плавательных упражнений (для отдельных мышечных групп) предусматривал кратковременное скоростно-силовое напряжение, определяемое возможностями опорно-двигательного аппарата, преимущественным развитием крупных мышечных групп, хорошей реакцией сердечно-сосудистой системы детей на кратковременные скоростно-силовые нагрузки. При выполнении плавательных движений способом «кроль на груди» мы акцентировали внимание на отдельных элементах техники движений: энергичный гребок рукой под водой, активная работа ног и длинный выдох в воду у опоры. При плавании способом «брасс», активный гребок руками под водой, толчок ногами, а при наплыве – расслабленное движение. Чередование в работе циклов различной интенсивности создавали условия для прироста силы.

Выносливость у дошкольников определяется функциональной устойчивостью нервных центров, координацией функций двигательного аппарата и внутренних органов (А.Н. Крестовников). В дошкольном возрасте энергетические ресурсы организма расходуются на возрастное развитие. У ребёнка следует постепенно воспитывать общую выносливость к продолжительной работе умеренной мощности, интенсивности, повышающей функцию основных систем организма. Поэтому продолжительность занятий вначале по 30 минут, а потом постепенно увеличивается до 40 – 45 мин. Объём плавательных упражнений и дозировку каждого упражнения постепенно увеличивали. Для воспитания выносливости мы увеличивали: длину дистанции; количество отрезков; продолжительность занятия и варьировали интенсивность выполненной работы. К концу года дети могли проплывать дистанцию 25 м в умеренной мощности работы.

Развитие ловкости у дошкольников происходит на основе пластичности нервной системы, способности ощущения и

восприятия собственных движений и окружающей обстановки. Успешное выполнение двигательной задачи определяется точностью пространственных, временных и силовых компонентов данного движения. В плавании ловкость даёт возможность правильно управлять своими движениями в водной среде. Необходимо удерживать тело в горизонтальном положении, согласованно координировать движения рук с ногами и выдохом в воду. Для воспитания ловкости использовали различные плавательные упражнения: повороты и кувырки в воде, изменение направления движения, разноименные движения руками, согласование движения рук и ног различными способами плавания: плыть разными способами на груди и на спине с чередованием работы рук и ног. Для совершенствования ловкости использовали задания на лучшее выполнение упражнений или применяли их в новых вариантах для поддержания новизны и некоторого повышения координационной трудности. Чем больше у ребёнка накапливается двигательных плавательных навыков, тем легче идет усвоение новых движений и совершенствуется такое физическое качество, как ловкость.

Быстрота у дошкольников определяется скоростью двигательной реакции, отдельных движений, частотой неоднократно повторяющихся циклов. Для развития скоростных качеств мы использовали упражнения в чередовании быстрого и медленного проплывания отдельных дистанций разными способами. Выполнение плавательных упражнений в разном темпе способствовало развитию у детей умения прикладывать различное мышечное усилие в соответствии с предложенным темпом. Двигательная реакция ребёнка определялась умением быстро принять направление и скорость движущегося предмета с учётом расстояния и времени его приближения (игры с мячом в воде: ныряние под воду, нахождение предметов под водой). Это требует определённого развития подвижности нервных процессов и содействует их совершенствованию, а также некоторых пространственных, временных и глазомерных оценок. Всё это позволяло правильно ориентироваться ребёнку в водной среде [6, с. 17].

Итак, проведённое исследование показывает, а тестирование доказывает, что занятия плаванием у детей дошкольного возраста способствуют развитию физических качеств. Сравнивая результаты итогового тестирования детей, необходимо отметить очевидную разницу в показателях двигательной подготовленности мальчиков контрольной и экспериментальной групп. Так, у детей, входящих в состав экспериментальной группы (ЭГ), полученные средние величины по всем исследуемым показателям достоверно выше результатов, чем в контрольной группе (КГ). Так, в показателе теста «прыжок в длину» прирост составил 31,2%, что на 9,7% выше, чем КГ. В показателе теста «гибкость» прирост наиболее высокий – 57,5%, это на 11% выше, чем КГ. В тесте «бег на 30 м» прирост составил 23,5%, что выше на 8%. В тесте «челночный бег 3 по 5 м» вырос на 22%, что на 7% превышает показатели из КГ и в скоростно-силовом показателе «метание мяча» прирост наблюдался 24,8%. Это на 5,3% лучше, чем показатель прироста в КГ.

Результаты исследования подтверждают предположение о том, что внедрение комплексов специальных плавательных упражнений и игр в занятиях по плаванию старших дошкольников способствует повышению уровня двигательной подготовленности детей экспериментальной группы со статистической достоверностью по всем исследованным показателям на уровне значимости ($P < 0,01$). Выявленная разница в темпах прироста свидетельствует о высоком уровне развития физических качеств детей ЭГ.

Библиографический список

1. *Теория и методика физической культуры дошкольников*: учебное пособие. С.О. Филиппова, Г.Н. Пономарева. Санкт-Петербург: «Детство-Пресс», 2008.
2. Берштейн Н.А. *О ловкости и её развитии*. Москва: Физкультура и спорт, 1991.
3. Гончар И.Л. *Плавание: теория и методика преподавания*. Минск, 2005.
4. Фирсов З.П. *Плавание для всех*. Москва: Физкультура и спорт, 1983.
5. Еремеева Л.Ф. *Научите ребёнка плавать. Программа обучения плаванию детей дошкольного возраста и младшего школьного возраста*: методическое пособие. Санкт-Петербург: «Детство-пресс», 2005.
6. Васильев В.С. *Обучение детей плаванию. Физкультура и спорт*. 2006.
7. Булгакова Н.Ж. *Познакомьтесь: плавание*. Москва: ФиС, 2002.

References

1. *Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury doshkol'nikov*: учебное пособие. S.O. Filippova, G.N. Ponomareva. Sankt-Peterburg: «Detstvo-Press», 2008.
2. Bershtejn N.A. *O lovkosti i ee razvitii*. Moskva: Fizkul'tura i sport, 1991.
3. Gonchar I.L. *Plavanie: teoriya i metodika prepodavaniya*. Minsk, 2005.
4. Firsov Z.P. *Plavanie dlya vseh*. Moskva: Fizkul'tura i sport, 1983.
5. Eremeeva L.F. *Nauchite rebenka plavat'. Programma obucheniya plavaniyu detej doshkol'nogo vozrasta i mladshego shkol'nogo vozrasta*: metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: «Detstvo-press», 2005.
6. Vasil'ev V.S. *Obuchenie detej plavaniyu. Fizkul'tura i sport*. 2006.
7. Bulgakova N.Zh. *Poznakom'tes': plavanie*. Moskva: FiS, 2002.

Статья поступила в редакцию 09.08.15

УДК 796.015.132

Kuznetsova Zh.V., Khakas State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: cadet12345@mail.ru

THE DEVELOPMENT OF ADROITNESS OF CHILDREN UNDER THE SCHOOL AGE WITH THE USAGE OF PLAYING EXERCISES AT THE PHYSICAL TRAINING OCCUPATION. The article describes the development of adroitness of senior children of the preschool age. Playing exercises are taken as a basis for the research. They were used as one of the activities in the children's physical education classes. The analysis of the scientific investigation of the leading scientists on this problem gives the foundation that adroitness of advanced preschool children can be developed with the help of playing exercises. Many investigators confirm that young children do not have enough developed co-ordinate abilities. To find new sources of restocking and enrichment of the means of physical upbringing plays the most important role. Complexes of playing exercises that were used in the pedagogical process for children under the school age and demonstrated their effectiveness in the development of adroitness are presented in the article.

Key words: physical qualities, motorial activity, physical development, playing exercises, co-ordination of motions, physical upbringing, games, adroitness.

Ж.В. Кузнецова, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: cadet12345@mail.ru

РАЗВИТИЕ ЛОВКОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ НА ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ЗАНЯТИЯХ

В статье рассматривается вопрос о развитии ловкости у детей старшего дошкольного возраста. Предложены игровые упражнения, которые применялись на физкультурных занятиях. Анализ научных исследований ведущих учёных по данной проблеме даёт основание полагать, что с помощью игровых упражнений можно развивать ловкость у старших дошкольников. Многие исследования подтверждают, что в данном возрасте наблюдается недостаточное развитие координационных способностей у ребёнка. В решении этой проблемы первостепенное значение приобретает выявление источников пополнения и обогащения средств физического воспитания. В статье представлены комплексы игровых упражнений, которые были внедрены в педагогический процесс дошкольников и показали свою эффективность в развитии ловкости.

Ключевые слова: физические качества, двигательная активность, физическое развитие, игровые упражнения, координация движений, физическое воспитание, игры, ловкость.

По данным Е.Н. Вавиловой (1981), Л.Д. Глазыриной (2000), В.И. Усакова (1996), анализ показателей здоровья, физического и двигательного развития детей старшего дошкольного возраста в последние годы свидетельствует о тревожных тенденциях, от 30% до 40% детей старшего дошкольного возраста имеют низкий уровень двигательного развития. Причины этого кроются в современном образе жизни. Психологи, педагоги, медики отмечают общую тенденцию для детских учреждений – снижение двигательной активности детей (Ю.Ф. Змановский (1996), М.А. Рунова (2001), а для ребёнка-дошкольника потеря в движениях – это потеря в здоровье. Неслучайно в программе воспитания и обучения детей в дошкольных учреждениях, вопрос физического здоровья стоит на первом месте. Если учесть, что такое физическое качество, как ловкость, является ещё и стимулирующим фактором развития интеллектуальной, эмоциональной и других сфер, то становится очевидным актуальность данного вопроса. По исследованию физиологов В.П. Фомина и Н.А. Филина доказано, что у детей дошкольного возраста ловкость развивается довольно медленно. Наибольшие сдвиги в координации движений наблюдаются у детей в возрасте 7 лет. В этот период создаётся основа для овладения сложными навыками в последующие годы [1, с. 22].

Научные исследования других авторов таких, как Л.И. Пензулаева, Д.В. Хухлаева утверждают, что у детей 6 – 7 лет совершенствуются навыки точных движений. Этому способствуют упражнения на метание в цель, упражнения с малыми мячами [2, с. 43].

Уместно подчеркнуть высказывания М.А. Дорониной, которая доказывает, что неравномерность развития отдельных систем организма может привести к скованности движений. При систематических занятиях физическими упражнениями и играми эти явления в значительной степени ослабляются. По утвержде-

нию М.А. Руновой, ловкость развивается при выполнении упражнений, проводимых в усложнённых условиях, требующих внезапного изменения техники движения [3].

По мнению Э.Я. Степаненковой, ловкость представляет собой способность быстро овладевать новыми движениями, быстро и точно перестраивать свои движения в соответствии с требованиями внезапно меняющейся обстановки [4, с. 122].

П.К. Анохин характеризует ловкость как способность быстро и наиболее совершенно решать двигательные задачи, особенно возникающие неожиданно, как высшую степень способности координировать свои движения [4, с. 125].

Определённый системный подход к пониманию сущности ловкости и изучению ее структуры можно найти в работах В.С. Фарфеля, В.С. Филипповича. Эти авторы уделяют большое внимание измерению показателей ловкости. Так, В.С. Фарфель считает основным измерителем ловкости пространство и время, поэтому в наших комплексах использовались упражнения, связанные с пространственной точностью и координированностью движений и в переменных условиях, выполняемых за наименьшее время [4, с. 124].

В то же время целый ряд проблем, связанных с развитием ловкости у дошкольников, ещё не нашёл своего полного разрешения. К ним мы относим, в частности, использование большего количества разнообразных игровых упражнений на физкультурных занятиях с дошкольниками.

Цель: выявить влияния разработанных комплексов игровых упражнений на развитие ловкости у детей 6 – 7 лет.

Задачи: разработать и внедрить комплекс игровых упражнений для развития ловкости у детей 6 – 7 лет; экспериментально проверить эффективность использования комплексов игровых упражнений в педагогическом эксперименте.

Нами проведено исследование на базе ЦРР МДОУ д/сад № 3 «Дельфин» Республики Хакасия г. Абакана.

Н.А. Бернштейн считает, что формирование правильности движений должно начинаться с самого начала формирования нового двигательного навыка. Правда, он допускает вначале некоторое снижение скорости и силы выполнения движения, однако правильность и точность движения должны быть идеальными. Он отмечает совершенно закономерную взаимосвязь между повышением точности в различных навыках. «Выработка и повышение точности в каком-нибудь одном навыке очень заметно улучшает её во многих других» [1, с. 32].

Измерителями этого высшего проявления ловкости является то наименьшее время, которое необходимо для нахождения и точного исполнения нужного ответного действия при внезапной смене условий деятельности. Итак, мы выяснили, что показателями ловкости могут быть время, пространство и точность выполнения. При разработке комплексов игровых упражнений мы основывались на основные положения Н.А. Бернштейна. Он утверждает, что организм не просто реагирует на ситуацию, а сталкивается с ситуацией динамически переменчивой, ставящей его перед необходимостью вероятного прогноза, а затем выбора [1, с. 264].

В нашем случае задания составлялись с учётом задач, связанных с:

- использованием разных ритмических сочетаний;
- различной последовательности элементов;
- сменой способов выполнения упражнений;
- использованием в упражнениях предметов, что содействует умению распределять движения в пространстве и во времени, сочетать их с движениями тела, требующими разносторонней координации;
- выполнением согласованных движений двумя участниками;
- выполнением более сложных сочетаний основных движений;
- использованием упражнений, в которых необходимо сохранять равновесие либо восстанавливать его после потери.

Следует отметить, что, разрабатывая комплексы физических упражнений для физкультурных занятий, мы применяли разнообразные методические приёмы в целях эффективного проведения занятий:

- применение упражнений с необычными исходными положениями;
- изменение скорости и темпа движения;
- варьирование пространственными границами, в которых выполняется упражнение;
- усложнение упражнений дополнительными движениями.

Комплекс упражнений № 1. Упражнения выполняют парами с мячом. Оцениваются по наибольшему количеству выполненных бросков, ударов, метаний, прыжков, передач мяча каждой пары за определённый промежуток времени (1 – 2 мин).

1. Ударить мяч об пол и ловить его после отскока, передать мяч партнёру.
2. Ударить мяч о пол, поймать, затем сделать поворот кругом и передать мяч партнёру.
3. Бросить мяч в стенку с расстояния 1,5 – 2 метра и ловить его двумя руками и передать мяч партнёру. Партнёр выполняет это же задание.
4. Забросить мяч в баскетбольную корзину, стоя у щита.
5. Перебросить мяч друг другу в парах (способ указывает педагог), пока не уронят его на пол. Фиксировать время удержание мяча.
6. Бросание мяча в горизонтальную цель одной рукой (количество бросков за 1 минуту).
7. Передачи мяча в парах со сменой мест.
8. Бег с мячом до поворотного пункта, 5 ударов об пол мячом, поймать и бежать к исходному пункту, передать мяч партнёру.

Библиографический список

1. Бернштейн Н.А. *О ловкости и её развитии*. Москва: «ФиС», 1991.
2. Пензулаева Л.И. *Анатомо-физиологические особенности детей*: учебное пособие для студентов. Сост. Г.М. Лямина. Москва: Педагогика, 1984.
3. Рунова М.А. Особенности организации занятий по физической культуре. *Дошкольное воспитание*. 2003; № 9: 42 – 52; № 10: 56 – 63.
4. Степаненкова Э.Я. *Теория и методика физического воспитания и развития ребёнка*: учебное пособие. Москва: Воспитание дошкольника, 2006.

Комплекс упражнений № 2. Упражнения из гимнастики. Оценивается по бальной системе. Какая пара больше наберёт баллов по сумме всех упражнений.

1. Задание: выполнить два кувырка вперёд, соблюдая правильное направление движения.
2. Выполнить кувырок вперёд и поворот кругом – кувырок назад.
3. Выполнить стойку на голове.
4. Стоя спиной к основному направлению, прыжком поворот кругом и кувырок вперёд.
5. Пара выполняет равновесие, взявшись за руки, лицом друг к другу.

Комплекс упражнений № 3. Результат оценивается по времени выполнения упражнений. Время фиксируется одного и другого участника, потом суммируется.

1. Челночный бег 3 по 10 м.
2. Бег по «кочкам» в шахматном порядке. Расстояние до 10 метров.
3. Бег по «извилистой» дорожке. Длина 20 м.
4. Переноска 2-х мячей от одного до другого пункта, от второго к третьему и т.д. Расстояние – до 15 м.
5. Перепрыгивание через набивные мячи (5), расположенные друг от друга до двух метров по извилистой кривой (в руках по надувному шару, который нужно передать его партнёру после выполнения упражнения).
6. И.п. Сед ноги врозь, руки за головой, спиной к основному направлению движения, по команде «Марш!» быстро встать и бежать до поворотного пункта и обратно, передать эстафету партнёру.
7. Прыгая на одной ноге, держать надувной шарик в руке, допрыгать до поворотного пункта и обратно прыгать на другой ноге, передать эстафету партнёру.

Комплекс упражнений № 4. Упражнения выполняются через гимнастические палки, лежащие на полу, типа лесенки. Расстояние между гимнастическими палками 40 см. Количество гимнастических палок – 10. Каждая пара должна выполнить упражнение (по заданию педагога) на время в одну сторону.

1. Стоя лицом к гимнастическим палкам по сигналу пара выполняет прыжки через гимнастические палки на двух ногах. Кто запнётся, тому штрафное очко.
2. Стоя боком к основному направлению, пара прыгает на двух ногах вправо или влево через гимнастические палки.
3. Стоя лицом к основному направлению, пара выполняет прыжок вперёд через первую палку, назад через неё и потом вперёд и т.д. к следующей гимнастической палке.
4. Прыжки через гимнастические палки на одной ноге.
5. Обегание змейкой гимнастических палок, лежащих на полу в хаотичном порядке.

При подборе упражнений на развитие ловкости мы ориентировались на то, что их хорошее выполнение сравнительно быстро вызывает утомление, снижает точность, координацию. Поэтому каждый комплекс (или выборочно по 3 – 4 упражнения) мы проводили непродолжительное время в конце основной части занятия. Поскольку физические качества формируются у ребёнка комплексно, развитие одного из качеств способствует улучшению других физических качеств. Их развитие требует пристального внимания педагогов.

Сравнивая результаты итогового тестирования контрольной и экспериментальной групп необходимо отметить, что в экспериментальной группе величина темпов прироста значительно выше, чем в контрольной группе. Это подтверждает анализ результатов тестирования на конец эксперимента.

Проведённое исследование показало, что использование игровых упражнений в экспериментальной группе по всем исследуемым показателям превышает показатели контрольной группы на уровне значимости $p < 0,05$. Анализ полученных результатов подтверждает, что реализация разработанных игровых упражнений, включающих комплекс игровых заданий, обеспечивает позитивную динамику развития ловкости у дошкольников.

References

1. Bernshtejn N.A. *O lovkosti i ee razvitii*. Moskva: «FiS», 1991.
2. Penzulaeva L.I. *Anatomo-fiziologicheskie osobennosti detej: uchebnoe posobie dlya studentov*. Sost. G.M. Lyamina. Moskva: Pedagogika, 1984.
3. Runova M.A. Osobennosti organizacii zanyatij po fizicheskoj kul'ture. *Doshkol'noe vospitanie*. 2003; № 9: 42 – 52; № 10: 56 – 63.
4. Stepanenkova E.Ya. *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i razvitiya rebenka: uchebnoe posobie*. Moskva: Vospitanie doshkol'nika, 2006.

Статья поступила в редакцию 09.08.15

УДК 371.03:502

Leushina M.L., teacher, Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: leumarina52@mail.ru

EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SCHOOL AS AN INDISPENSABLE CONDITION OF FORMATION OF READINESS OF SENIOR PUPILS FOR A HEALTHY LIFESTYLE. The article discusses the educational environment of a modern school as an essential factor in providing effective formation of readiness of senior pupils to live a healthy lifestyle. The author analyzes the current level of health protection in conditions of school facilities, based on the study of statistical data concludes that at the present time, the preservation and strengthening of health of students is an important, serious socio-pedagogical problem. The work investigates nature and meaning of a concept of "environment". It is stated that the creation of a school environment is intended to ensure the development of high school students, has a proper understanding about health and healthy lifestyles, the ways and forms of its development. The work shows particular understanding of health as a fundamental value and observes willingness of an individual to live a healthy lifestyle and perseverance in maintaining and improving his health and that of others. It is concluded that the educational contents of the school environment forms a whole of the subject, activity and technological components, ensuring the formation of values and consumerism, almost learned of health-competence, designed to introduce a healthy lifestyle, creation of effective emotional-behavioral school space using values of physical culture in the process of promoting health, ensuring the formation of high level of readiness of high school students for a healthy lifestyle.

Key words: healthy lifestyle, educational environment of a school, high school, health saving technologies, potential, conditions, health-preserving competence.

М.Л. Леушина, преп. Нижегородской академии Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Нижний Новгород, E-mail: leumarina52@mail.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ – НЕОТЪЕМЛЕМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

В статье рассматривается образовательная среда современной школы как необходимый фактор, обеспечивающий эффективное формирование готовности учащихся старших классов к здоровому образу жизни. Автор подвергает анализу текущий уровень здоровьесбережения в условиях школьных учреждений, на основе изучения статистических данных делает вывод о том, что в настоящее время сохранение и укрепление здоровья школьников представляет собой актуальную, злободневную, серьезную социально-педагогическую проблему. Исследуются сущность и смысловое наполнение понятия «среда», констатируется, что создание школьной образовательной среды призвано обеспечить развитие у старшеклассников надлежащего представления о здоровье и здоровом образе жизни, способах и формах его развития; понимания здоровья как основополагающей ценности; готовности личности к здоровому образу жизни, инициативы и упорства в сохранении и укреплении своего здоровья и здоровья окружающих. Делается вывод о том, что содержание образовательной школьной среды образует совокупность предметного, деятельностного и технологического компонентов, обеспечивающих формирование системы ценностно-потребностных, практически усвоенных здоровьесберегающих компетенций, направленных на актуализацию здорового образа жизни, создание эффективного эмоционально-поведенческого школьного пространства, использующего ценности физической культуры в процессе укрепления здоровья, обеспечивая формирование высокой готовности старшеклассников к здоровому образу жизни.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, образовательная среда школы, старшеклассники, здоровьесберегающие технологии, потенциал, условия, здоровьесберегающие компетенции.

Высокий уровень здоровья является первостепенной составляющей благополучной и комфортной жизнедеятельности личности, залогом её личностного совершенствования, профессионального развития. В настоящее время сохранение и укрепление здоровья школьников представляет собой серьезную социально-педагогическую проблему, решение которой касается насущных проблем образовательной системы, т. к. сегодня ключевое значение для формирующейся личности имеет готовность к осознанному формированию собственной конструктивной витальной стратегии, к разумному творчеству при преобразовании себя, своего здоровья, окружающей обстановки [1].

Выступая в качестве сущностной характеристики личности, здоровье позволяет определить уровень жизнеспособности и устойчивости организма, реализовать имеющийся биологический и социальный потенциал [2].

Изучение педагогической практики показало, что деятельность педагогов, направленная на приобщение учащихся старших классов к здоровому образу жизни, имеет стихийный характер, хотя следует отметить предпринимающиеся попытки

применить различные формы здоровьесберегающих технологий. Специалисты отмечают, что в последние годы на 8,1 млн (43,1%) человек уменьшилось число лиц подросткового возраста (10 – 17 лет), количество ребят до 18 лет снизилось еще больше – на 53,5%, что составляет 3,8 млн человек. По количеству подростковых самоубийств Россия занимает одно из «лидирующих» мест в мировой статистике. Огромное значение здесь имеют факторы социально-психологического порядка. В старшей возрастной группе заболеваемость увеличилась на 30 % за последние 10 лет. Доминируют заболевания дыхательных органов, опорно-двигательного аппарата. Так, в процессе обучения с 4-го по 9-й класс частота болезней глаз увеличивается в 4 раза и встречается у каждого десятого подростка. Наиболее выраженное ухудшение здоровья наблюдается в 7 – 9-х классах [3].

К сожалению, даже учителя, понимающие необходимость здоровьесберегающей педагогики, ещё не в полном объёме прибегают к использованию ресурсов образовательной школьной среды в обучении старшеклассников организации и планированию здорового образа жизни, выработке здоровьесберегающей

индивидуальной позиции, тем самым не реализуя одну из важнейших задач образовательного учреждения – формирование готовности к здоровому образу жизни. Изложенное позволяет заключить о сохраняющейся актуальности проблемы сохранения и развития здоровья современных старшеклассников, решение которой обусловлено потребностями подрастающего поколения, новыми, перспективными целями школы и социума.

В контексте исследуемой нами проблематики особое значение приобретает понимание термина «среда». Среда, в которой находится человек, интересовала многих исследователей, однако в настоящее время наблюдается значительное рост научных изысканий, посвященных этой проблеме. Это обусловлено пониманием значимости среды в жизни индивида, а также обоснованной озабоченностью по поводу эскалации ее деструктивных факторов [4].

Традиционно «среда» трактуется в виде совокупности условий, в которых функционирует человек, которые вступают с ним в определенные отношения взаимодействия как с организмом (личностью) [5]. В философском аспекте «среда» понимается как некая часть бытия по отношению к субъекту, в условиях которого он живет, который является объектом ее воздействия [6]. В педагогике понятие «среды» трактуется в качестве особо выстраиваемого взаимодействия субъектов образования в ходе уяснения и преобразования средовых элементов [7; 8].

Очевидно, что «среда», вне зависимости от знания, с позиций которого осуществляется раскрытие содержания это понятия, играет важнейшую роль в процессе становления и развития личности, приобретая основополагающее значение применительно к молодому поколению.

Следует понимать, что создание школьной образовательной среды призвано обеспечить развитие у старшеклассников надлежащего представления о здоровье и здоровом образе жизни, способах и формах его развития; понимания здоровья как основополагающей ценности; готовности личности к здоровому образу жизни, инициативы и упорства в сохранении и укреплении своего здоровья и здоровья окружающих. Это особенно важно именно сегодня, когда происходит переход от адаптивно-дисциплинарной модели унифицированного образования к личностно-ориентированной [9].

Изучение образовательной школьной среды как неотъемлемого условия формирования готовности старшеклассников к здоровому образу жизни приводит нас к необходимости рассмотрения структурных компонентов образовательной школьной среды, обуславливающих её потенциал. Содержание образовательной школьной среды обобщает совокупность предметного, деятельностного и технологического компонентов.

Предметный компонент обеспечивает индивидуализацию и вариативность здоровьесберегающей педагогики, свободу выбора оптимальной, целесообразной воспитательной стратегии, разработку и реализацию здоровьесберегающих моделей и программ, формирование и развитие здоровьесберегающих компетенций старшеклассников.

Деятельностный компонент обеспечивает социальную фасилитацию старшеклассников, организацию коллективного формирования здорового образа жизни, приоритет демократической педагогической тактики, реализацию здоровьесберегающих технологий в процессе осуществления целенаправленных мер по формированию навыков здорового образа жизни старшеклассников, личностное самосовершенствование через практическое участие в здоровьесберегающей деятельности, акцент на субъект-субъектную систему взаимодействия между старшеклассниками и учителем.

Значение технологического компонента выражается в упоре на гуманистическую составляющую педагогического процесса, насыщении здорового образа жизни путем реализации вариативных здоровьесберегающих технологий.

Рассмотрение школьной образовательной среды через призму сочетания рассмотренных компонентов позволит обеспечить необходимую последовательность и целенаправленность в использовании школьных ресурсов для воспитания у старшеклассников устойчивой потребности в здоровье и самосовершенствовании; выработки необходимых компетенций в сфере здорового образа жизни и стимулирования их трансформации в неотъемлемые компоненты жизнедеятельности личности; эффективного усвоения способов управления физическим и морально-нравственным состоянием, формирования умений самостоятельно вырабатывать и воплощать в жизнь индивидуальные образовательные траектории; развития умений адекватной самооценки посредством рефлексии своих поступков; выработки навыков управления своими действиями основываясь на личные потребности, витальные цели и задачи, меняющиеся условия внешней обстановки. Изложенное позволяет заключить о том, что образовательная среда школы обладает огромным потенциалом, обеспечивающим формирование системы ценностно-потребностных, практически усвоенных здоровьесберегающих компетенций, направленных на актуализацию здорового образа жизни, создание эффективного эмоционально-поведенческого школьного пространства, использующего ценности физической культуры в процессе укрепления здоровья, обеспечивая формирование высокой готовности старшеклассников к здоровому образу жизни.

Библиографический список

1. Смирнов Н.К. *Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе*. Москва: АРКТИ, 2005.
2. Сократов Н.В. *Культура здоровья с основами безопасности жизнедеятельности: учебное пособие*. Оренбург: Издательство ОГПУ, 2006.
3. Уязвимый возраст. Подросткам остро не хватает внимания со стороны государства. *Медицинская газета*. 18.07.2014; № 52.
4. Бorytko Н.М. *Пространство воспитания: образ бытия*: монография. Волгоград, 2000.
5. Коджаспирова Г.М. Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь: для высших и средних педагогических учебных заведений*. Москва: ИЦ «Академия», 2000.
6. *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Инфра, 2001.
7. Беспалько В.П. *Педагогика и прогрессивные технологии обучения*. Институт развития профессионального образования. Москва, 1995.
8. Левин В.А. *Образовательная среда от моделирования к проектированию*. Москва: ЦКФЛПРАО, 1997.
9. Фортова Л.К., Овчинников О.М. Конструирование образовательного процесса на основе идей ненасилия и толерантности. *Научное мнение*. 2014; 9 – 2: 62 – 64.

References

1. Smirnov N.K. *Zdorov'esbergayuschie obrazovatel'nye tehnologii i psihologiya zdorov'ya v shkole*. Moskva: ARKTI, 2005.
2. Sokratov N.V. *Kul'tura zdorov'ya s osnovami bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: uchebnoe posobie*. Orenburg: Izdatel'stvo OGPU, 2006.
3. Uyazvimyj vozrast. Podrostkam ostro ne hvataet vnimaniya so storony gosudarstva. *Medicinskaya gazeta*. 18.07.2014; № 52.
4. Borytko N.M. *Prostranstvo vospitaniya: obraz bytiya*: monografiya. Volgograd, 2000.
5. Kodzhaspirova G.M. Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar': dlya vysshih i srednih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij*. Moskva: IC «Akademiya», 2000.
6. *Filosofskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Infra, 2001.
7. Bespal'ko V.P. *Pedagogika i progressivnye tehnologii obucheniya*. Institut razvitiya professional'nogo obrazovaniya. Moskva, 1995.
8. Levin V.A. *Obrazovatel'naya sreda ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moskva: CKFLLRAO, 1997.
9. Fortova L.K., Ovchinnikov O.M. Konstruirovaniye obrazovatel'nogo processa na osnove idej nenasiliya i tolerantnosti. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 9 – 2: 62 – 64.

Статья поступила в редакцию 31.08.15

УДК 378

Malaguseynova K.A., postgraduate, Department of Pedagogy and Technology of Vocational Education, Dagestan State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: malaguseynova@bk.ru

MODERN REQUIREMENTS TO PERSONAL QUALITIES OF MANAGERS OF EDUCATION. This article lists some of the requirements to personal qualities of a manager of education, such as consciousness and a clear formulation of personal goals, self-improvement, determination, perseverance, activity, moral qualities, an ability to find relevant information, etc. A role of the influence of these qualities on his professional activity is studied. The research is based on the analysis of the reference review, experience of training managers from the author's personal monitoring. The work concludes that the modern manager of education needs to develop high personal responsibility and commitment not only for self-improvement and promotion, but also for improvement of skills of his or her employees. The formed organizational skills will allow managers of education establishing and maintaining conscious discipline in a team.

Key words: management education, personal qualities requirements for identity management.

К.А. Малагусейнова, соискатель каф. педагогики и технологий профессионального образования ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: malaguseynova@bk.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ЛИЧНОСТНЫМ КАЧЕСТВАМ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье перечислены некоторые требования к личностным качествам менеджера образования, такие как: сознание и четкая формулирование личных целей, стремление к самосовершенствованию, решительность, настойчивость, активность, морально-нравственные качества, умение находить необходимую информацию и др. Выявлена роль влияния данных качеств на его профессиональную деятельность. На основе анализ литературы, опыта подготовки менеджеров автор делает вывод, что для современного менеджера образования характерна высокая личная ответственность и стремление не только к самосовершенствованию, но и продвижению, повышению квалификации своих сотрудников. Сформированные организаторские способности позволят менеджерам образования создавать и поддерживать в коллективе сознательную дисциплину.

Ключевые слова: менеджер образования, личностные качества, требования к личности менеджера.

Необходимость разработки современных профессиональных требований к менеджеру образования обусловлена гуманизацией и демократизацией российского образования, развитием рыночных отношений, формированием новых социальных структур и форм управления. Поэтому современному менеджеру для эффективного влияния на деятельность подчинённых важно глубокое осознание социально-психологических основ менеджмента. Дальнейшая разработка научных исследований в сфере современных требований к менеджеру образования должна существенно расширить его возможности в управлении учреждением, позволит ему эффективно организовывать групповую работу на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды, суть которой представляет одну из главных его профессиональных компетенций организовывать групповую работу на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды (ПК-5).

Перечислим некоторые требования к личностным качествам менеджера образования:

А. Осознание и четкое формулирование личных целей, отражающих личную жизнь и профессиональную деятельность. Понимание личных целей помогает менеджеру понять и осознать, насколько важна для него работа и как она вписывается в его жизненный план. Понимание личных целей активизирует его профессиональную деятельность и его мотивацию, формирует последовательность и систематичность в принятии решений. В случае если менеджер образования не умеет осознать личные цели и иметь стратегический жизненный план, то он будет способен компетентно ставить тактические и стратегические цели перед коллективом.

Б. Стремление к самосовершенствованию и совершенствованию собственной организации. Постоянный поиск инновационных методов управления организацией, систематическое повышение собственной квалификации, организация и привлечение сотрудников к повышению квалификации сотрудников учреждения, сопротивление чувству самодостаточности, самодовольства и успокоенности, стремление к инноватике и нововведениям.

В. Решительность, настойчивость, активность, энергичность, инициативность в постановке и достижении целей. Способность убеждать коллектив в правильности и обоснованности принятых решений, умение поиска и поддержки среди сотрудников людей, принимающих позицию менеджера; способность преодолевать сопротивление и умение склонять на свою сторону сотрудников; владеть стратегией оптимального и эффективного мышления; умение сосредотачиваться на главных

моментах менеджмента; эффективное использование собственного времени.

Г. Этика и морально-нравственные качества менеджера – соблюдение единства слова и дела, чуткость к проблемам сотрудников, внимательность к достижениям и мягкость к промахам подчиненных, высокая требовательность к себе и другим, терпимость к людям, забота о персонале; физическое и психическое здоровье для эффективного выполнения своих обязанностей; объективность в оценке педагогических и образовательных ситуаций, желание слышать и слушать мнение своих сотрудников; гибкость во взаимодействии с сотрудниками; умение владеть спокойствием и самообладанием в стрессовых ситуациях [1].

Д. Умение находиться в постоянном поиске и находить необходимую информацию. Владение инновационными компьютерными программами и инновационными технологиями; знание технических возможностей современной оргтехники; способность лаконично и коротко излагать свои мысли.

Суммируя все вышеизложенное, можно прийти к выводу о том, что современные требования к менеджеру образования выражаются в следующем. Он должен проявлять жажду к традиционным и новым знаниям, демонстрировать высокую компетентность, профессионализм, инновационный подход к управлению коллективом, креативный и комплексный подходы к профессиональной деятельности; целеустремленность, уверенность в собственных силах, личная ответственность и преданность делу; неординарное мышление, логика, креативность, инициативность и способность постоянно инициировать новые идеи; умение убеждать и влиять на людей; коммуникативность, стрессоустойчивость, выдержанность и эмоциональная уравновешенность.

На эффективность и оптимальное управление менеджера образования влияют на его способность управлять собой, четко сформулированные личные ценности; целеустремленность и систематический профессиональный рост, способность и умение решать проблемы в нестандартных ситуациях; креативность и изобретательность, способность к владению инновационными технологиями, владение современными командными методами и управленческими подходами в менеджменте; умение работать в команде и формировать эффективные рабочие и педагогические команды; способность к обучению и умение обучать собственных сотрудников.

По мнению известного советского ученого, первого имеджеолога, В.М. Шепеля, к органичным задаткам менеджера можно отнести – уравновешенность, активность, общительность, умение адаптации. К нравственным задаткам автор отнёс – демон-

страция справедливости в отношениях с членами коллектива, скромность, чувство ответственности, принципиальность. Среди волевых качеств менеджера им были отмечены – напористость, решительность в действиях, энергичность, сдержанность, дисциплинированность. К профессиональным качествам были отнесены – цельность и целеустремленность, оптимальная работоспособность, инициативность и активность, организованность, самостоятельность. К организаторским умениям менеджера учёный отнес – его умение понимать и оценить людей, устанавливать деловые добрые отношения, постоянно находиться в поиске инновационных форм и методов управления, качественно организовывать работу коллектива и принимать грамотные компетентные решения [2, с. 40 – 44].

Особенности управления новой образовательной системой выражаются в необходимости: решения проблем образования не только на уровне образовательной системы, но и на уровне общегосударственной политики, а также на международном, глобальном уровнях; реализации принципа системности в управлении образованием на всех уровнях; пересмотра роли и функций государства в финансировании и организации образования; привлечения к решению проблем образования различных социальных институтов, главным образом предприятий и семьи, а также пересмотра роли учебных заведений и самих обучающихся в организации процесса образования.

Современный менеджер образования – это человек, руководящий людьми и образовательным учреждением, который выполняет поставленные задачи наиболее гуманным и экономичным путем. Поскольку главная задача менеджмента – это достижение поставленной цели, то важно квалифицированно и компетентно её определить. Сложно грамотно управлять людьми, если и менеджеру и подчиненным цели не понятны. После нахождения и постановки цели идёт этап планирования и определения пути достижения цели. По мнению Э.А. Уткина, которое он выразил в книге «История менеджмента», «на этом этапе важ-

ная задача менеджера – это так организовать работу, чтобы появились побудительные стимулы для сотрудников, при которых возникает желание работать слаженно, эффективно, содействовать достижению конечных целей учреждения» [3, с. 40 – 44]. Поэтому среди требований к подготовке менеджера выделяют умение менеджера мотивировать подчинённых, стараться затронуть их личные интересы, дать им шанс реализоваться в процессе профессиональных задач. Важный приём, которым должен владеть менеджер – это умение во взаимодействии с подчинёнными сочетать свободу и строгую дисциплину, что означает, с одной стороны, жёсткое управление организацией, с другой – самостоятельность и автономия индивида. Те организации, которые функционируют по принципу свободы и дисциплины, находятся под строгим контролем, но и, в то же время, приветствуют креативность, инициативность, автономию, предприимчивость и новаторство со стороны сотрудников. Поэтому высокая эффективность и успешный результат могут быть достигнуты только в результате учёта личных нужд работников, предоставления им самостоятельности и творчества. Другим важным требованием к профессиональной подготовке менеджера являются полученные знания, которые должны быть не только теоретическими, но и практическими.

Таким образом, для современного менеджера образования характерна высокая личная ответственность и стремление не только к самосовершенствованию, но и продвижение, повышение квалификации своих сотрудников, неременный акцент на проблемах подчинённых, желание их разрешения. Не следует забывать о значимости прибыли для организации. Отрицательные черты менеджера – пользование привилегиями, пресечение критики, наказание за инициативу, невыполнение обещаний.

Сформированные организаторские способности позволяют менеджерам образования создавать и поддерживать в коллективе сознательную дисциплину, без которой никакое учреждение нормально работать не способно.

Библиографический список

1. Алипханова Ф.Н., Алиева Р.Р. Структурные компоненты, критерии и показатели сформированности организационной культуры. *Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова*. 2014; 1: 113 – 117.
2. Шепель В.М. *Коммуникационный менеджмент: учебное пособие*. Москва: Гардарики, 2004.
3. Уткин Э.А. *История менеджмента*. Москва, 2005.

References

1. Aliphanova F.N., Alieva R.R. Strukturnye komponenty, kriterii i pokazateli sformirovannosti organizacionnoj kul'tury. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta im. K.L. Hetagurova*. 2014; 1: 113 – 117.
2. Shepel' V.M. *Kommunikacionnyj menedzhment: uchebnoe posobie*. Moskva: Gardariki, 2004.
3. Utkin E.A. *Istoriya menedzhmenta*. Moskva, 2005.

Статья поступила в редакцию 18.08.15

УДК 371

Mishchenko V.I., Cand. of Sciences (Philosophy), senior teacher, Department of Civil and Legal Disciplines, VYUI FSIN of Russia (Vladimir, Russia), E-mail: vyacheslav-mischenko@mail.ru

THE QUESTION OF GENEALOGY DEVIANT BEHAVIOR OF YOUNG STUDENTS. In the article the author draws attention to the urgency of a problem of social adaptation of students. While noting the positive trends of social creativity of young people, which, of course, is a key to the further successful development of the society, the author at the same time emphasizes that along with positive deviations among young people there are more often negative deviations that take a form of alcoholism and drug addiction, immorality, violent and acquisitive crime teenage delinquency. The author analyzes nature, types, etiology, genealogy of deviant behavior, reveals measures of prevention of the phenomenon under study, and outlines a way of constructive personal development.

Key words: deviant behavior, positive deviation, negative deviation, crime, delinquency, addiction, marginality, immorality, prevention.

В.И. Мищенко, канд. филос. наук, ст. преп. каф. гражданско-правовых дисциплин ВЮИ ФСИН России, г. Владимир, E-mail: vyacheslav-mischenko@mail.ru

К ВОПРОСУ О ГЕНЕАЛОГИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ

В данной статье автор обращает внимание на актуальность проблемы социальной адаптации учащейся молодёжи. Отмечая позитивные тенденции социального творчества молодых людей, что, безусловно, является залогом дальнейшего успешного развития общества, автор в то же время подчёркивает, что наряду с позитивными девиациями в молодежной среде наблюдается усиление негативных девиаций в виде алкоголизации и наркотизации, аморальности, насильственной и корыстной преступности, подростковой делинквентности. В статье автор анализирует сущность, виды, этиологию, генеалогию девиантного поведения, раскрывает меры превенции исследуемого феномена, а также намечает пути конструктивного развития личности.

Ключевые слова: девиантное поведение, позитивные девиации, негативные девиации, преступность, делинквентность, аддиктивность, маргинальность, аморальность, превенция.

Интерес исследователей к девиантному поведению учащейся молодёжи является традиционным в истории науки и цивилизации, так как данная проблема тесно переплетается с проблемой социальной адаптации молодёжи, жизненная позиция которой является фактором стабильности общества и его дальнейшего успешного развития. Перспективы развития страны в значительной степени зависят от уровня воспитанности, образованности, социализации молодых людей. Общество, обладающее системой базовых нормативно-правовых, социально-нравственных норм и ценностей обязано передавать их молодым людям. В этом залог того, что они смогут найти свое место в жизни, будут востребованы.

Значительные изменения, происходящие в российском обществе на протяжении двадцати пяти лет реформирования его политической, экономической и духовной сфер оказали существенное влияние на взаимосвязь и взаимодействие человека с окружающим миром, социальной средой и самим собой. В процессе развития общества, различных сфер социального творчества личности проявляется многообразие их бытийных характеристик. Возникающее на основе такого развития разнообразие в экономическом, политическом, социокультурном, духовно-нравственном состоянии людей и их поведении является условием расцвета общества, его совершенствования и осуществления успешного социального развития.

Вместе с тем, наряду с ростом позитивных девиаций (политическая активность населения, экономическая предприимчивость, научное и художественное творчество) усиливаются негативные девиации – насильственная и корыстная преступность, алкоголизация и наркотизация молодёжи, суицид, подростковая делинквентность, аморальность.

Социально-экономический кризис и последующие кардинальные преобразования всех сфер общественной жизни привели к тому, что старые нормы и ценности, долгое время поддерживавшие стабильность в обществе, во многом перестали соответствовать тем новым отношениям, которые формируются сегодня в России. Изменение доминирующей в обществе в целом иерархии ценностно-нормативной системы в пользу материальных ценностей над духовными, индивидуалистических начал над коллективистскими, личных интересов над общественными отразилось в сознании современной российской молодёжи, размыв необходимые ориентиры поведения.

В условиях несоответствия целей и институциональных средств, которые доступны для достижения этих целей, в контексте приобретения высокого ранга таких ценностей, как «материальный достаток и комфорт» допускаются серьезные дефекты в процессе социализации молодёжи. И как следствие этого – идейно-нравственный нигилизм, психологическая дезориентация и дезадаптация, отсутствие системы воспитания. К сожалению, сегодня мы можем констатировать растущую духовную неприязнательность и нравственную опустошённость у представителей всех слоёв населения, повышенную тревожность, жестокость и агрессивность, особенно у подростков и молодёжи. Крушение, казалось бы, незыблемых постулатов и идеалов ещё сильнее обостряет общественный нигилизм. Бездуховность, потребительское и гедонистическое отношение к жизни вызывают апатию и состояние полного безразличия как к себе, так и к другим, что, безусловно, приводит к разрушению морально-нравственного облика целого поколения, утрате жизненно важных для общества традиций, а это грозит полной потерей нравственного и духовного здоровья нации.

Растущие масштабы асоциального поведения среди взрослых стимулируют развитие аналогичных проявлений в молодёжной среде. В настоящее время происходит своего рода «взрыв» социальных отклонений среди молодёжи, характеризующийся резким увеличением числа противоправных деяний в форме активного протеста или пассивного неприятия действительности. В этих условиях актуализируются проблемы психолого-педагогической профилактики правонарушений и социальной реабилитации учащейся и студенческой молодёжи с девиантным поведением.

В настоящее время в научной литературе термин «девиантное поведение» используется в двух основных значениях. Во-первых, это «поступок, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся

в данном обществе нормам». Во-вторых, это «социальное явление, выражающееся в относительно массовых и устойчивых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и ожиданиям» [1, с. 23].

В мировой научной литературе существуют различные подходы к определению девиантного поведения. «Одни учёные считают, что девиация – отклонение от нормы, которое влечёт за собой изоляцию, лечение, тюремное заключение или другое наказание индивида (Н.Дж. Смелзер), другие видят причину девиации в разрыве между целями общества и социально одобряемыми средствами существования этих целей (Р.К. Мертон), третьи подчеркивают, что девиация возникает между культурными нормами (С. Селлин)» [2, с. 14].

В социологии девиантного поведения выделяются несколько направлений, объясняющих причины его возникновения. В конце XIX – начале XX в. были распространены биологические и психологические трактовки причин девиации. Итальянский врач Чезаре Ломброзо считал, что существует прямая связь между преступным поведением и биологическими особенностями человека. Он утверждал, что «криминальный тип» – это результат деградации к более ранним причинам человеческой эволюции и его можно определить по таким характерным чертам, как выступающая нижняя челюсть, реденькая бородка и пониженная чувствительность к боли. У Ч. Ломброзо было много последователей, которые тоже устанавливали связь между девиантным поведением и определёнными физическими чертами людей.

Известный американский психолог и врач Уильям Х. Шелдон подчёркивал важность строения тела, считая, что его определённое строение указывает на присутствие характерных личностных черт. Так, эндоморфу, человеку умеренной полноты с мягким и несколько округлым телом, свойственны общительность, умение ладить с людьми и потворство своим желаниям; мезоморф, чьё тело отличается силой и стройностью, проявляет склонность к беспокойству, активен и не слишком чувствителен; эктоморф, характеризующийся тонкостью и хрупкостью тела, склонен к самоанализу, наделён повышенной чувствительностью и нервозностью. Опираясь на исследование поведения 200 юношей в центре реабилитации, Шелдон сделал вывод, что наиболее склонны к девиации мезоморфы, хотя они далеко не всегда становятся преступниками [3, с. 59]. Подобные биологические концепции были популярны в начале XX века, но их вытеснили другие теории.

Сторонники психологической трактовки связывали девиацию с психологическими чертами (неустойчивостью психики, нарушением психологического равновесия и т. д.). Были получены данные о том, что некоторые умственные расстройства, особенно шизофрения, могут быть обусловлены генетической предрасположенностью. Кроме того, некоторые биологические особенности могут оказывать влияние на психику личности. Например, если мальчика дразнят за заикание, его ответная реакция может быть направлена против общества и выразиться в девиантном поведении. Но в таких случаях биологические факторы лишь косвенно способствуют девиации, сочетаясь с социальными и психологическими. Поэтому при любом биологическом анализе девиации необходимо учитывать сложную совокупность многих факторов.

Впервые развёрнутое социологическое объяснение девиации ещё в XIX веке дал французский педагог и социолог Эмиль Дюркгейм, предложивший теорию аномии, которая раскрывает значение социальных и культурных факторов. По Дюркгейму, основной причиной девиации является аномия (от фр. *anomie* – отсутствие закона). По сути, аномия – это отсутствие регуляции, безнормность, состояние дезорганизации общества, когда ценности, нормы, социальные связи либо отсутствуют, либо становятся неустойчивыми и противоречивыми. Всё, что нарушает стабильность, приводит к неоднородности, неустойчивости социальных связей, разрушению коллективного сознания (кризис, смешение социальных групп, миграция и т. д.), порождает нарушения общественного порядка, дезорганизует людей, в результате чего и появляются различные виды девиаций. Дюркгейм полагал, что девиация столь же естественна, как и конформизм, а отклонение от норм несёт не только отрицательное, но и положительное начало. Например, девиация подтверждает роль

норм, ценностей, даёт более полное представление об их многообразии, способствует социальному изменению, раскрывает альтернативу существующему, ведёт к совершенствованию социальных норм. Реакция социальных групп и общества в целом на девиантное поведение уточняет границы социальных норм, укрепляет и обеспечивает социальное единство [4, с. 117].

Р. Мертон, используя выдвинутое Э. Дюркгеймом понятие «аномия», считает причиной отклоняющегося поведения несогласованность между целями, выдвигаемыми обществом, и средствами их достижения. Аномия, по мнению Р. Мертона, особое нравственно-психологическое состояние индивидуального и общественного сознания, которое характеризуется разложением системы моральных ценностей и вакуумом идеалов. Он считает, что причиной девиации является несогласованность между культурными целями, выдвигаемыми обществом (стремление к богатству, власти, успеху, выступающие в качестве установок и мотивов личности), и средствами, которые оно предлагает для их достижения. Сами эти средства можно подразделить на предписываемые и наиболее эффективные, ведущие к результату кратчайшим путем. Для концепции Р. Мертона чрезвычайно важно указание на то, что законность и эффективность вовсе не обязательно совпадают применительно к избираемым средствам. В качестве примера он приводит противоречивое отношение американцев к проблеме богатства. Согласно Р. Мертоу, когда люди стремятся к финансовому успеху, но убеждаются в том, что его нельзя достичь с помощью социально одобряемых средств, они могут прибегнуть к незаконным способам, например, рэкету, торговле наркотиками, шантажу и т.п.

Р. Мертоном была разработана типология поведения личностей в их отношении к целям и средствам. Согласно этой типологии отношение к целям и средствам любой личности укладывается в следующие группы:

- конформист принимает как культурные цели, так и институциональные средства, одобряемые в обществе, и является лояльным членом общества;
- новатор пытается достигнуть культурных целей, которые он принимает, неинституциональными средствами, включая незаконные и криминальные;
- ритуалист принимает институциональные средства, которые абсолютизирует, но цели, к которым он должен стремиться с помощью этих средств, игнорирует или забывает. Ритуалы, церемонии и правила для него являются основой поведения, в то

же время оригинальные, нетрадиционные средства им, как правило, отвергаются;

- изолированный тип отходит как от культурных, традиционных целей, так и от институциональных средств, необходимых для их достижения (например, бомжи, наркоманы, алкоголики);

- мятежник пребывает в нерешительности относительно как средств, так и культурных целей; он отступает от существующих целей и средств, желая создать новую систему норм и ценностей и новые средства для их достижения [5, с. 122 – 123].

Согласно культурологическим объяснениям, девиация возникает в результате конфликтов между нормами культуры. В обществе существуют отдельные группы, нормы которых отличаются от норм остального общества, поскольку интересы группы не соответствуют нормам большинства. Например, в таких субкультурах, как уличные банды или группы заключённых, полиция ассоциируется скорее с карательной или продажной организацией, чем со службой по охране порядка и защите частной собственности. Член такой группы усваивает её нормы и, таким образом, становится неконформистом с точки зрения широких слоёв общества. Но возникает вопрос, почему лишь некоторые люди усваивают ценности «девиантной» субкультуры, а другие отвергают её? Одни исследователи утверждают, что преступности обучаются, т. е. девиантное поведение усваивается в процессе общения с преступниками. Так, если большинство друзей или родственников того или иного человека занимаются преступной деятельностью, существует вероятность, что он станет преступником. Таким образом, криминальная девиация является результатом преимущественного общения с носителями преступных норм, при этом важную роль играют не контакты с безличными организациями или институтами, а повседневное общение.

На наш взгляд, констатация мнения ряда учёных о том, что корни девиантного поведения личности уходят в социальную среду, воспитание, самовоспитание не лишены оснований. В то же время, мы убеждены, что недостаточно ограничиваться только констатацией данного феномена. Нам представляется, что решение исследуемого феномена может лежать в плоскости развития социального иммунитета, социальной зрелости, социального закалывания и нравственной защищённости подрастающего поколения. Данная задача – удел всех воспитательных институтов и, несомненно, самих молодых людей. В этом – залог национальной безопасности общества, государства, отдельной личности.

Библиографический список

1. *Краткий словарь по социологии*. Москва: Политиздат, 1988.
2. Леонова И.В. *Социально-педагогические основы профилактики девиантного поведения восточных детей и подростков*. Москва: Издательство Московского гуманитарного университета, 2009.
3. Добрунова М.Н. *Коррекция девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно-образовательных центров*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ярославль, 2008.
4. Дюркгейм Э. *О разделении общественного труда. Метод социологии*. Москва: Наука, 1991.
5. Московский государственный социальный университет. Девиантное поведение детей и подростков: проблемы и пути их решения. *Материалы Московской городской научно-практической конференции*. Москва: Союз, 1996.

References

1. *Kratkij slovar' po sociologii*. Moskva: Politizdat, 1988.
2. Leonova I.V. *Social'no-pedagogicheskie osnovy profilaktiki deviantnogo povedeniya vostochnykh detej i podrostkov*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo gumanitarnogo universiteta, 2009.
3. Dobrunova M.N. *Korrekcija deviantnogo povedeniya podrostkov v usloviyah ozdorovitel'no-obrazovatel'nyh centrov*. Dissertacija ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Yaroslavl', 2008.
4. Dyurkgejm `E. *O razdelenii obschestvennogo truda. Metod sociologii*. Moskva: Nauka, 1991.
5. Moskovskij gosudarstvennyj social'nyj universitet. Deviantnoe povedenie detej i podrostkov: problemy i puti ih resheniya. *Materialy Moskovskoj gorodskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Moskva: Soyuz, 1996.

Статья поступила в редакцию 01.09.15

УДК 371

Mishchenko V.I., Cand. of Sciences (Philosophy), senior teacher, Department of Civil and Legal Disciplines, VYUI FSIN of Russia (Vladimir, Russia), E-mail: vyacheslav-mishchenko@mail.ru

FEATURES OF DELINQUENT BEHAVIOR IN STUDENTS. The research paper conducts an analysis of one of the types of deviant behavior of young people – delinquent behavior. By analyzing different approaches of researchers to the definition of delinquent behavior, the author notes that the term of “juvenile delinquency” is referred to acts of young offenders with a view to identify the youth from the main mass and be able to treat them differently from adult offenders, and differences between delinquent behavior by criminal behavior are rooted in the gravity of the offense, the severity of antisocial character. The author draws attention to the mechanism of occurrence of delinquent behavior, points at drawbacks in educational institutions on the level of teaching the youth to have constructive behavior and do constructive activities.

Key words: delinquent behavior, deviant behavior, antisocial behavior, antisocial behavior, criminal behavior.

В.И. Мищенко, канд. филос. наук, ст. преп. каф. гражданско-правовых дисциплин ВЮИ ФСИН России, г. Владимир,
E-mail: vyacheslav-mischenko@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ

Данная статья посвящена анализу одного из видов отклоняющегося поведения молодежи – делинквентному поведению. Анализируя различные подходы исследователей к определению делинквентного поведения, автор отмечает, что термин «подростковая делинквентность» был введен для обозначения деяний молодых правонарушителей с целью выделить несовершеннолетних из основной массы и иметь возможность обращаться с ними иначе, чем со взрослыми преступниками, а отличия делинквентного поведения от криминального поведения коренятся в тяжести правонарушений, выраженности антиобщественного характера. Автор обращает внимание на механизм возникновения делинквентного поведения, отмечает недоработку воспитательно-образовательных институтов в плане приобщения несовершеннолетних к конструктивному поведению и деятельности.

Ключевые слова: делинквентное поведение, девиантное поведение, асоциальное поведение, антисоциальное поведение, криминальное поведение.

Прежде чем анализировать делинквентное поведение несовершеннолетних, сделаем небольшой экскурс в дефиницию понятия «девиантное поведение» (отклоняющееся от общепринятых норм), подразделяющегося на три большие категории:

1) поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья, подразумевающее наличие явной или скрытой психопатологии;

2) асоциальное поведение, которое характеризуется уклонением от выполнения морально-нравственных норм и непосредственно угрожающее благополучию межличностных отношений. Оно может проявляться как агрессивное поведение, сексуальные девиации (беспорядочные половые связи, проституция, соращение, вуайеризм, эксгибиционизм и др.), вовлечённость в азартные игры на деньги, бродяжничество, иждивенчество;

В подростковом возрасте, отмечает И.В. Леонова, наиболее распространены уходы из дома, бродяжничество, школьные прогулы или отказ от обучения, ложь, агрессивное поведение (поступки, сопровождающиеся нанесением физического, психологического, психического вреда самой личности, другому индивиду, группе людей), промискуитет (беспорядочные половые связи), граффити (настенные рисунки и надписи непристойного характера), субкультурные девиации (сленг, шрамирование, татуировки) [1, с. 28 – 29];

3) антисоциальное поведение, которое заключается в действиях, нарушающих существующие законы и права других людей в форме противоправного, асоциального, аморально-беснравственного поведения. Когда такие поступки сравнительно незначительны, их называют правонарушениями, а когда они серьезны и подлежат наказанию в уголовном порядке – преступлениями. Соответственно говорят о делинквентном (противоправном) и криминальном (преступном) поведении.

Следует отметить, что границы антисоциального и асоциального поведения особенно изменчивы, поскольку они более других поведенческих девиаций находятся под влиянием культуры и времени.

Понятие «делинквентное поведение» с 50–60-х годов XX века в зарубежной литературе прочно вошло в научный язык криминологов, психологов, педагогов, социологов, медиков при изучении подростков, склонных к совершению правонарушений.

Отечественные исследователи в 70 – 90-е годы XX в. (Е.В. Змановская, Ю.А. Клейберг, И.С. Кон, В.Н. Кудрявцев, А.Е. Личко, В.Д. Менделевич, А.А. Реан, В.Г. Степанов, Д.И. Фельдштейн) выделяют делинквентное поведение как разновидность девиантного поведения.

Однако если девиантное поведение представляет собой систему поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали, то «о делинквентном поведении» говорят тогда, когда субъект выбирает противоправный способ удовлетворения потребностей, желаний, снятия напряжённости, применяет физическую силу или оружие с целью нанесения травмы, увечья» [2, с. 243].

Исследователи в различных отраслях педагогики и психологии дают достаточно широкое толкование понятия «делинквентное поведение». Е.П. Ильин в работе «Мотивация и мотив» под делинквентным поведением понимает систему асоциальных, противоправных поступков, в некоторых случаях приводящих к уголовной ответственности.

Таким образом, антисоциальное поведение заключается в действиях, нарушающих существующие законы и права других людей в форме противоправного, асоциального, аморально-бес-

нравственного поведения. Антисоциальное (делинквентное) поведение – это поведение, противоречащее правовым нормам, угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих людей. Оно включает любые действия или бездействия, запрещенные законодательством.

Полагаем, что термин «подростковая делинквентность» был введен для обозначения деяний юных правонарушителей с целью не клеймить их как «преступников», а выделить несовершеннолетних из основной массы и иметь возможность обращаться с ними иначе, чем со взрослыми преступниками. В большинстве случаев их судят в специальных судах по делам несовершеннолетних, и судьи всегда стараются выносить как можно более мягкий приговор [3, с. 276]. У молодёжи (старше 18 лет) делинквентное поведение проявляется преимущественно в форме правонарушений, влекущих за собой уголовную или гражданскую ответственность и соответствующее наказание. У подростков (от 13 лет) преобладают следующие виды делинквентного поведения: хулиганство, кражи, грабежи, вандализм, физическое насилие, торговля наркотиками. В детском возрасте (от 5 до 12 лет) наиболее распространены такие формы, как насилие по отношению к младшим детям или сверстникам, жестокое обращение с животными, воровство, мелкое хулиганство, разрушение имущества, поджоги. В современной отечественной педагогике и психологии к делинквентным формам поведения относят школьные прогулы, мелкое хулиганство, приобщение к асоциальной группе и т. д.

По нашему мнению, отличия делинквентного поведения от криминального поведения коренятся в тяжести правонарушений, выраженности антиобщественного характера.

Делинквентное поведение несовершеннолетних складывается из социально-деформированного поведения: подростки нарушают требования возрастных социальных ролей, что, как правило, приводит к смещению ведущей деятельности; социально-нравственной деформации поведения (поведение подростков противоречит не только ролевым требованиям, но и связано с крайне аморальным поведением: употреблением алкоголя и наркотиков); социально-правовой деформации поведения (нарушение подростками требований социальных ролей и норм права).

Делинквентное поведение также связано с нарушениями соответствующих возрасту социальных норм и правил поведения, характерных для макросоциальных отношений и малых половозрастных социальных групп.

Типичными проявлениями делинквентного поведения являются ситуационно-обусловленные детские и подростковые поведенческие реакции, связанные с семейной и школьной дезадаптацией, трудностями общения.

Механизм делинквентного поведения – это ничто иное, как процесс взаимодействия неблагоприятной для субъекта социальной ситуации и комплекса его психологических свойств, с ведущей ролью дефекта правосознания и нарушений целостно-нормативных ориентаций [4, с. 95].

В современных психолого-педагогических исследованиях называют три признака, составляющих содержание понятия «дети (подростки) с делинквентным поведением»:

1) дети и подростки с отклонением от нормы поведения (делинквентность, девиантность);

2) поведение нелегко исправляется, корректируется, в этой связи используются различные термины: «трудные дети» и «педагогически запущенные подростки»;

3) дети и подростки, нуждающиеся в индивидуальном подходе со стороны воспитателей и коллектива.

Рост делинквентного поведения среди подростков и молодёжи является индикатором, отражающим криминогенный эффект трансформационных изменений, происходящих в обществе, причем наблюдается тенденция омоложения подростковой делинквентности, возрастает агрессия, жестокость со стороны подростков, отсутствие чувства сострадания. Особенностью подростковой делинквентности является то, что грани между «обычной» девиацией и делинквентным поведением размыты в и силу правового статуса подростка. Таким образом, подростково-молодёжную делинквентность можно определить как отдельный поступок или систему поступков, в которых устойчиво проявляются отклонения от официально установленных норм, в том числе уголовно-правовых.

Полагаем, что различие делинквентного и криминального поведения коренится не в возрасте, с которого наступает уголовная ответственность, а в степени осознания индивидом своих противоправных поступков и действий, их социальной значимости и вредоносных последствий для окружающих. Делинквентное поведение всегда содержит в себе безнравственное и аморальное поведение, часто агрессию. В меньшей степени такое поведение отражается в аномалиях сексуального поведения и неэстетическом поведении.

Изучение факторов, влияющих на делинквентное поведение подростков, показало, что главные институты социализации подростков – семья, школа, досуговая сфера, сфера труда в настоящее время находятся в кризисе. Рассогласованность их воздействия приводит к тому, что к личности подростка предъявляются противоречивые требования, которые наклады-

ваются на переходный характер подросткового возраста и затрудняют процесс усвоения подростком норм и требований общества. Особенно следует выделить непродуктивное влияние средств массовой культуры, которое транслирует делинквентные и криминальные модели поведения в подростково-молодёжную среду.

Всё сказанное позволяет определить некоторые **особенности делинквентного поведения**:

1) Это поведение признается одной из наиболее опасных форм девиаций, поскольку угрожает самим основам социального устройства – общественному порядку.

2) Делинквентное поведение регулируется преимущественно правовыми нормами – законами, нормативными актами, дисциплинарными правилами.

3) Делинквентное поведение личности активно осуждается и наказывается в любом обществе.

Таким образом, родители, учителя, воспитатели, социальные педагоги и психологи должны осознавать, что в условиях социально-экономических перемен и катаклизмов возрастает социальная напряжённость в обществе, которая негативным образом сказывается на психике наиболее сензитивных страт населения – детей, подростках, молодёжи. Мы считаем, что для превенции наиболее опасного вида девиантности – делинквентного поведения – молодые люди должны укрепить своё социальное, ментальное, профессиональное личностное ядро, найти то дело, которое бы максимально способствовало конструктивному раскрытию их личности и обеспечивало бы реализацию духовно-нравственно составляющей.

Библиографический список

1. Леонова И.В. *Социально-педагогические основы профилактики девиантного поведения виктимных детей и подростков*. Москва: Издательство Московского гуманитарного университета, 2009.
2. Ильин Е.П. *Мотивация и мотив*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
3. Добренков В.И., Кравченко А.И. Социальные институты и процессы. *Социология*. Москва, 2003; Т. 3.
4. Чернобродов Е.Р. *Делинквентное поведение несовершеннолетних*: учебное пособие по спецкурсу. Хабаровск: Дальневосточный юридический институт МВД России, 2007.

References

1. Leonova I.V. *Social/no-pedagogicheskie osnovy profilaktiki deviantnogo povedeniya viktimnyh detej i podrostkov*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo gumanitarnogo universiteta, 2009.
2. Il'in E.P. *Motivaciya i motiv*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
3. Dobren'kov V.I., Kravchenko A.I. Social'nye instituty i processy. *Sociologiya*. Moskva, 2003; T. 3.
4. Chernobrodov E.R. *Delinkventnoe povedenie nesovershennoletnih*: uchebnoe posobie po speckursu. Habarovsk: Dal'nevostochnyj yuridicheskij institut MVD Rossii, 2007.

Статья поступила в редакцию 01.09.15

УДК 371

Mishchenko V.I., Cand. of Sciences (Philosophy), senior teacher, Department of Civil and Legal Disciplines, VYUI FSIN of Russia (Vladimir, Russia), E-mail: vyacheslav-mischenko@mail.ru

DEVIANANT BEHAVIOR OF THE YOUTH AS INTERDISCIPLINARY PROBLEMS. In the work the author notes that the study of a problem of prevention of deviant behavior of young people is directly connected with various branches of knowledge and is a perspective approach in the comprehensive study of the man. However, a holistic, integral definition of "deviant behavior" in the scientific literature still hasn't been worked out today. The author attempts to characterize the aberrant behavior of young people as a conglomerate of various branches of knowledge and on this basis to build a proactive policy of the phenomenon under study. It is interesting to the author to see that the quintessential basics of the behavior, deviating from the norm, is expressed in the definition that is given in the article.

Key words: deviant behavior, deviant behavior, norms, social rejection, destructive behavior, prevention.

В.И. Мищенко, канд. филос. наук, ст. преп. каф. гражданско-правовых дисциплин ВЮИ ФСИН России, г. Владимир, E-mail: vyacheslav-mischenko@mail.ru

ОТКЛОНЯЮЩЕЕСЯ ПОВЕДЕНИЕ МОЛОДЁЖИ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОБЛЕМА

В данной статье автор отмечает, что изучение проблемы профилактики отклоняющегося поведения молодёжи находится на стыке различных отраслей знания и является важнейшим перспективным подходом в комплексном изучении человека. Однако целостного, интегрального определения понятия «отклоняющееся поведение» в научной литературе на сегодняшний день не существует. Автор предпринимает попытку охарактеризовать отклоняющееся поведение молодёжи как конгломерат различных отраслей знаний и на этой основе строит превентивную политику исследуемого феномена. Небезынтересным представляется посыл автора о том, что квинтэссенцией сути поведения, отклоняющегося от нормы, служит искомая дефиниция.

Ключевые слова: девиантное поведение, отклоняющееся поведение, норма, социальные отклонения, деструктивное поведение, превенция.

В педагогической литературе ряд исследователей (Л.К. Фортова, В.И. Мищенко и др.) под девиантным поведением понимает отклонение от принятых в конкретном обществе, социальной среде, коллективе социально-нравственных норм и ценностей, нарушение процесса их усвоения и воспроизводства, а также саморазвития и самореализации в обществе, к которому принадлежит человек [1, с. 35; 2, с. 131]. Изучение проблемы профилактики девиантного поведения молодежи находится на стыке различных отраслей знания и является важнейшим перспективным подходом в комплексном изучении человека. Исследователи феномена девиантности подростков и молодежи стремятся выделить его отдельную специфическую сторону – юридическую, психологическую, социологическую, педагогическую и т. п. Однако мы можем утверждать, что эти подходы объединяет одно обстоятельство. Все ученые склонны считать, что девиантное поведение характеризуется поступки и социальные действия подростков и молодежи, вступающих в конфликт с социальными нормами общества. Тем не менее, целостного, интегрального определения понятия «отклоняющееся поведение» на сегодняшний день не существует.

Исходным для понимания сути отклоняющегося поведения служит понятие «норма». Нормы играют неосценимую регулятивную роль в жизни любого общества. Они создают нормативно-одобряемое поле деяний, желательных для данного общества в данное время, тем самым, ориентируя личность в её поведении, выполняют функцию контроля со стороны общества, служат образцом, информируют, позволяют оценивать поведение, прогнозировать его. Норма – это явление группового сознания в виде разделяемых группой представлений и наиболее частых суждений членов группы о требованиях к поведению с учетом их социальных ролей, создающих оптимальные условия бытия, с которыми эти нормы взаимодействуют и, отражая, формируют его [3, с. 63].

При определении понятия «отклоняющееся поведение» исследователи (Я.И. Гилинский, С.И. Голод, А.А. Габияни, Н.И. Григорьев, Б.М. Гудиков, В.М. Зобнев, В.Н. Кудрявцев, Ф.А. Шереги, А.М. Яковлев и др.) сходятся в том, что основной характеристикой человека с отклоняющимся поведением является несоответствие его поступков социальным, правовым и нравственным нормам общества. Исследование научной литературы по данной проблеме показывает, что многие ученые (М.И. Бобнева, Я.И. Гилинский, К.Ю. Добрин, Э. Дюркгейм, Ю.А. Клейберг, В.Д. Плахов) выделяют в качестве характеристики отклоняющегося поведения его позитивную и негативную стороны и определяют их «полярность» в зависимости от того, что считать социальной нормой. По мнению Я.И. Гилинского, социальная норма определяет исторически сложившийся в данном конкретном обществе предел, меру, интервал допустимого (дозволенного или обязательного) поведения.

Исследователи (С.И. Голод, Б.М. Гудиков, В.В. Кирсанов, А.А. Сукало, Б.А. Титов, Л.Ф. Черкашенинов) считают, что социальные нормы пронизывают буквально все стороны нашей жизни, и что, благодаря этому, общество избавляется от необходимости регулировать сходные акты индивидуального поведения, а регулирование этих норм происходит в соответствии с доминирующей системой ценностей, потребностей, интересов.

Зарубежные исследователи понятию «социальные отклонения» придают «психологизованную» трактовку. Американский социолог А. Козн называет отклоняющимся такое поведение, которое «...идёт вразрез с институционализированными ожиданиями», а англичанин Д. Уоли утверждает, что «социальные отклонения – это в значительной степени приписываемый статус». Более широко трактует этот вопрос Г.А. Аванесов: «Под отклоняющимся поведением следует понимать действия, не соответствующие заданным обществом нормам и типам», то есть речь идет о нарушении любых социальных норм. И.С. Кон определяет девиантное поведение как «систему поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то норма психического здоровья, права, культуры или морали». Исходя из концепции И.С. Кона, правомерно говорить о том, что «отклоняющееся поведение – система поступков личности подростка, в которой проявляются отклонения от норм человеческого общения, сложившихся в данном обществе, или от официально установленных норм» [4, с. 138].

Поскольку функционирование социальных систем неразрывно связано с человеческой жизнедеятельностью, социальные девиации реализуются, в конечном счёте, также путем девиантного поведения. Палитра отклонений в поведении у трудных

подростков довольно обширна, и оценить её, выделить главное, существенное довольно сложно. Поэтому исследователи проблемы девиантного поведения несовершеннолетних попытались сгруппировать схожие проявления отклоняющегося поведения, найти для них интегрирующую основу. Одна из классификаций принадлежит Липнику В.Н., который сгруппировал девиации подростков: 1) по характеру взаимоотношений подростков с коллективом; 2) по отклонению в нравственном развитии личности, по отношению к интересам общества; 3) по отклонениям в понимании общественных интересов; 4) по вхождению подростков в систему общественно полезной деятельности с учетом нравственного развития; 5) по степени деформации психики; 6) по отклонениям в системе ведущих мотивов; 7) по патологии в психике и медико-педагогическим отклонениям.

В другой классификации за основу взяты исходные данные того или иного отклонения, они сгруппированы:

1) по особенностям взаимоотношений и общения с ними воспитателя, педагога (трудные, трудновоспитуемые, неуправляемые, дезорганизаторы);

2) по образу жизни детей, семьи, по социально-бытовым условиям (безнадзорные, беспризорники, социально запущенные);

3) по специфике ошибок и недостатков в процессе воспитания (педагогически запущенные);

4) по уровню развития нравственных качеств (дети с отклонениями в нравственном развитии);

5) по несоответствию их действий закону, правовым нормам (несовершеннолетние правонарушители) [5, с. 272].

В целях определения силы и результативности социальных последствий отклоняющегося поведения оно различается по уровню и масштабности (индивидуальный и массовый характер); по элементам внутренней структуры (социально-групповая принадлежность, половозрастная характеристика); по ориентированности (экстравертное – направленное во внешнюю среду, интровертное – направленное на себя); по типу эмоциональной устойчивости и др. В связи с многообразием параметров и характеристик отклоняющегося поведения подростков и молодежи, наличием различных подходов к изучению данной проблемы в социологии, психологии, педагогике, криминалистике и медицине в современной научной литературе мы можем найти не только неоднозначное определение этого явления, но и различную характеристику его проявлений у детей и подростков, находящихся на различных степенях девиации поведения и деформации личности.

Таким образом, определение понятия «девиантного поведения» предполагает выделение существенных признаков этого явления.

1. Девиантное поведение – это поведение, которое не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам. Вместе с тем, определяя девиантное поведение как отклоняющееся от норм, следует учитывать, что социальные нормы – категория изменчивая. Социальные идеалы (ценности), ожидания, общепринятые правила, нормы, как и критерии девиантного поведения, со временем меняются. Из этого следует, что девиантное поведение – это нарушение наиболее важных социальных норм для исторически определённого общества в конкретное время.

2. Девиантное поведение – результат сложного взаимодействия процессов, происходящих в обществе и в сознании человека. Следует различать два вида девиантного поведения: созидательной и разрушительной направленности. Основным критерием определения характера девиантного поведения является не форма его реализации, в частности, наличие атрибутов насилия, а уровень справедливости перераспределения источников пополнения жизненной энергии. Девиации направлены на преодоление препятствия, вставшего на пути достижения цели, проявляются через социально значимые действия. Характер девиантного поведения, направленность интеллектуального и физического потенциала человека зависят, во-первых, от того, как он научен отвечать на возникающие трудности: путём созидательных или разрушительных действий, во-вторых, от того, каким образом общество стимулирует социально-инновационные, созидательные действия личности.

3. Позитивными девиациями являются тогда, когда способствуют прогрессу общества, повышают уровень его организованности, помогают преодолеть устаревшие, консервативные или даже реакционные стандарты поведения. Созидательные девиации (социальные инновации, нововведения) – это социально значимые в процессах человека отклонения от общепризнанных

норм поведения, определяющие наиболее прогрессивный в интеллектуальном и организационном, а значит и адаптационном плане, вектор эволюционного развития общества.

В новейшей истории России разрушение старых общественных норм и ценностей привело к некоторым положительным результатам, тем более что многие ценности социалистического общества входили в противоречие, а иногда в конфликт с новой социальной реальностью и воспринимались россиянами как искусственные. Одновременно с негативным процессом падения общественной морали необходимо отметить такие процессы, как рост действительно патристических настроений, интерес к прошлому страны. Произошла замена старых идеологических штампов и канонов на новое критическое осмысление всех сторон жизни. Это, в свою очередь, привело к активизации социально-положительных девиаций: социальному творчеству, новаторству, инновационной деятельности. Из социальной жизни ушёл формализм, идеологическая монополия государства и идеологическое насилие над личностью. Старые нормы права и морали заменены новыми, в социуме произошли глобальные перемены, последствия которых, к сожалению, недостаточно просчитаны и изучены.

Созидательная девиация должна рассматриваться как совершенно нормальное явление в жизни любого общества, т.к. даже самый совершенный закон не в состоянии учесть всего многообразия жизненных ситуаций. Степень совершенства закона относительна, поскольку общество изменчиво.

3. Деструктивное, разрушительное девиантное поведение проявляется в форме алкоголизма, пьянства, беспризорности,

наркомании, преступности несовершеннолетних и т. п. Оно наиболее часто проявляется у лиц, воспитывавшихся в неблагоприятной социальной обстановке, имеющих родителей-алкоголиков, подвергавшихся насилию в семье, усиливается в условиях социальной напряжённости в обществе, в результате стрессовых и конфликтных ситуаций в семье, образовательном учреждении, в коллективе сверстников. Деструктивный вид девиации нацелен на достижения цели без учёта интересов окружающих людей, несправедливое решение проблемы в пользу одной из взаимодействующих сторон за счёт ухудшения адаптационных условий другой.

Для того чтобы деструктивная девиация не получала широкого распространения, необходимо:

- 1) постоянно совершенствовать процесс воспитания и образования;
- 2) соблюдать социальное равенство перед законом;
- 3) приводить законодательство в соответствие с новыми социальными реалиями;
- 4) расширять доступ к законным способам достижения успеха и продвижения по социальной лестнице;

Для успешной реализации предложенных рекомендаций необходима специальная подготовка учителей, педагогов, компетентных в области ювенологии, собриологии, эвохомологии, превентологии. Только человек с глубоким мышлением, грамотный, мобильный, являющийся беспристрастным авторитетом для молодёжи, может инициировать у них саногенное мышление – основу просоциальной конструктивной жизненной стратегии.

Библиографический список

1. Фортова Л.К. *Социально-педагогические основы профилактики алкоголизма и наркомании среди детей и подростков*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2001.
2. Мищенко В.И. Формы антинаркотической пропаганды в молодёжной среде. *Научные проблемы гуманитарных исследований*. Пятигорск, 2010; Выпуск 10.
3. Платонов К.К. *Структура и развитие личности*. Москва, 1986.
4. Кон И.С. *Психология старшеклассника*. Москва: Просвещение, 1982.
5. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. *Основы коррекционной педагогики: учебное пособие для высших педагогических учебных заведений*. Под редакцией В.А. Сластенина Москва: Академия, 2002.

References

1. Fortova L.K. *Social'no-pedagogicheskie osnovy profilaktiki alkogolizma i narkomanii sredi detej i podrostkov*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2001.
2. Mischenko V.I. Formy antinarkoticheskoy propagandy v molodezhnoj srede. *Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovanij*. Pyatigorsk, 2010; Vypusk 10.
3. Platonov K.K. *Struktura i razvitie lichnosti*. Moskva, 1986.
4. Kon I.S. *Psihologiya starsheklassnika*. Moskva: Prosveschenie, 1982.
5. Goneev A.D., Lifinceva N.I., Yalpaeva N.V. *Osnovy korrekcionnoj pedagogiki: uchebnoe posobie dlya vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij*. Pod redakciej V.A. Slastenina Moskva: Akademiya, 2002.

Статья поступила в редакцию 01.09.15

УДК 371

Mustafaeva D.Sh., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Director, Branch of DSPU (Derbent, Russia),
E-mail: dgpu@mail.ru

FORMATION OF A VALUABLE RELATION OF STUDENTS TO CREATE A FULL FAMILY. An important moral basis of a full family is a feeling of duty, responsibility for each other, it is associated not only with the moral and physical support of a loved one, but also is a natural and necessary expression in the daily life of care, attention to a person, a wish to become better, a wish to strengthen your family life, etc. Meaningful family life depends on these features. Ignorance of men and women to each other, the lack of experience in intimate relationships and many other reasons lead to feelings of dissatisfaction in the family, which require the development of trust between the spouses and a certain line of conduct. In this regard, it is necessary to carry out family education, especially for university students. The article gives examples of organization of family education for students.

Key words: family, value, personality, family, relationships, full family, crisis of family relations, marriage and family relations.

Д.Ш. Мустафеева, канд. пед. наук, доц., директор филиала ДГПУ, г. Дербент, E-mail: dgpu@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К СОЗДАНИЮ ПОЛНОЦЕННОЙ СЕМЬИ

Важной нравственной основой полноценной семьи выступает долг, ответственность друг за друга, связанная не только с моральной и физической поддержкой близкого, но и как естественное и необходимое проявление в повседневной жизни заботы, внимания к близкому, желание стать лучше самому, стремление укрепить семейную жизнь и т. д. От этого содержание зависит очень многое в семейной жизни. Незнание психологии мужчины и женщины, отсутствие опыта интимных отношений и многие другие причины приводят к чувству неудовлетворенности друг другом, что требует выработки доверия

и откровенности супругов и определенной линии поведения. В этой связи необходимо осуществлять семейной воспитание, особенно в студенческом возрасте. В статье приводятся примеры организации семейного воспитания со студентами.

Ключевые слова: семья, ценность, личность, полноценная семья, кризис семейных отношений, брачно-семейные отношения.

Конституция РФ усиливает роль региональных и муниципальных органов власти и местного самоуправления в проведении социальной политики. Она предоставляет региональным и локальным властям и местному самоуправлению больше прав, возможностей и ответственности в регулировании социально-экономических отношений, в том числе и в решении социальных проблем, в разработке и проведении, в частности, программ социальной поддержки семей различного типа, в реализации семейной политики.

Важной нравственной основой полноценной семьи выступает долг, ответственность друг за друга, связанная не только с моральной и физической поддержкой близкого, но и как естественное и необходимое проявление в повседневной жизни заботы, внимания к близкому, желания стать лучше самому и сделать лучше близкого, ответственного отношения к собственной семье, стремления укрепить семейную жизнь и т. д., от которого содержательно зависит очень многое в семейной жизни. При этом понятие «семейный долг» включает супружеский родительский, сыновний (дочерний) долг, а также долг брата, сестры, внуков, предполагающий ответственность за то, чтобы в семье вырос достойный человек, здоровый физически и духовно [1, с. 176].

В студенческом лектории шёл разговор о фильмах «Дамы приглашают кавалеров» (проблема одиноких мужчин и женщин), «Вечерний вариант» (о судьбе матери-одиночки), «Осенний марфон», «Одиноким предоставляется общежитие» и своеобразном гимне материнству – «Хозяйка детского дома», знакомство с которыми показало студентам сложность проблем становления семьи, бездетности, одиночества, трудности сочетания материнства с профессиональной занятостью. На наш взгляд, значительная часть фильмов, спектаклей, посвящённых этой тематике, заставляет молодёжь серьёзно задуматься о последствиях неверного шага, необдуманных решений, вместе с тем, утверждая ценность семьи и супружеской жизни, счастье домашнего очага и т. д.

Искренние, уважительные отношения, присутствуют в семьях, где отношения строятся по типу сотрудничества, начиная с общения, с душевных бесед, рождающихся в совместной деятельности, и способствующих взаимопониманию, и заканчивая формированием присущих семье специфических традиций, ритма и стиля жизни и т. д.

Традиции могут быть самыми разными (семейные советы, походы, путешествия, экскурсии, посещение театра, обсуждение спектаклей, поступков героев и т. д.), это во многих семьях способствует созданию обстановки комфортности, значимости, взаимопонимания и т. д. Воспитательная сила традиций, прежде всего, в том, что заключённые в них опыт и привычки воспринимаются подрастающим поколением наиболее естественным путём, для чего дети привлекаются в процесс планирования, распределения поручений, обсуждения ритуала, придумывания сюрпризов, игр, развлечений.

На практических занятиях студенты подбирали пословицы и поговорки о семье и семейных отношениях, выражающие мысли народной массы, которые зачитывались, обсуждались с позиций их смысла, значимости в формировании нравственных позиций.

Все пословицы и поговорки выношены опытом многих поколений и обрели лик народной мудрости, поскольку предупреждают о возможных огорчениях и неприятностях, образно и метко определяют смысл поступка, имеют поучительное значение.

Обсуждая темы «Материальная основа семьи», студенты заслушивали и коллективно обсуждали стиль экономической жизни семьи, предопределяющий успешность семейных отношений, поскольку каждый из будущих супругов привык к определенному уровню жизни и к моменту создания семьи имеет свои взгляды на то, как, когда и на что тратить средства. Кроме того, экономическое благосостояние семьи зависит не только от суммы доходов, но от умения вести рационально и экономично домашнее хозяйство, наличия трудовых навыков и т. д.

Важной правовой характеристикой семьи выступает наличие взаимных прав и обязанностей её членов, т. е. право на вступление в брак, на воспитание своих детей, обязанность заботиться о нуждающихся в помощи членах семьи.

Следует отметить, что носителями прав и обязанностей, предусмотренных нормами семейного права, могут быть лица, которые вместе не проживают, поскольку при определённых условиях раздельное проживание супругов, а также бывших супругов не влечёт за собой утраты прав и обязанностей по взаимному содержанию детей. Проживающий отдельно от ребёнка родитель вправе с ним общаться, заботиться и т. д.

Знакомясь с семейным кодексом, студенты получают сведения о возможности создания семьи, заключения брака с лицом, состоящим в другом браке. Невозможен брак между родственниками: по прямой восходящей и нисходящей линиям; между полнородными и неполнородными братьями и сестрами; между усыновителями и усыновлёнными (удочерёнными).

Закон не допускает заключения брака между лицами, одно из которых признано в судебном порядке недееспособным по причине душевной болезни.

Порядок заключения брака, определённый законом, брачный возраст, знакомство с правами и обязанностями супругов, а также с обязанностями родителей по отношению к будущим детям, ответственность перед обществом за благополучие семьи и воспитание детей, моральная чистота мотивов, побуждающих к браку, обдуманность выбора спутника жизни, время для обдумывания своих решений – все эти меры направлены на предупреждение возможных ошибок, скороспелых решений.

А.Г. Харчев справедливо считает: «... супружество, для того, чтобы достичь нужной степени прочности, должно обладать не только всем тем, что обычно ассоциируется с любовью, но и способностью выдержать бремя порождаемой браком ответственности. Причём эта способность определяется тем, насколько созданная веками культура взаимоотношений полов стала достоянием каждой конкретной супружеской пары» [2, с. 224].

Семья – коллектив разновозрастной, объединяющий равноправных членов, связанных родственными узами и вытекающими отсюда обязанностями – супружескими, родительскими, обязанностями детей по отношению к родителям, старших к младшим и пр.

А.С. Макаренко писал, что «хотя каждая семья составляет коллектив равноправных членов общества, всё же родители и дети отличаются тем, что первые руководят семьей, а вторые воспитываются в семье» [3, с. 344].

Взаимная забота и ответственность каждого члена семьи и семейного коллектива естественны и скрепляются не только родственными узами, но и моральными и правовыми нормами.

Основой жизни семьи должен быть честный, добросовестный труд. Труд для каждой семьи, для всех её членов служит, прежде всего, источником материального благосостояния. «Без труда, ... семейное счастье есть не что иное, как романтическая химера», – утверждал К.Д. Ушинский [4, с. 133].

Законом семейной жизни является равномерное распределение обязанностей по ведению домашнего хозяйства между всеми членами семьи, конечно, с учетом реальных возможностей каждого. Будучи невольным свидетелем постоянного доброго сотрудничества отца и матери во всех делах по хозяйству, их взаимопомощи, ребёнок естественно воспринимает это как норму, как образец для подражания.

При этом отмечается, что разрешение конфликтов зависит в первую очередь от культуры семейных отношений и воспитанности супругов, где самым трудноустраняемым выступает конфликт, возникший вследствие нарушения супружеской верности. Супружеская неверность представляет собой результат безответственной позиции одного или обоих супругов, можно предостеречь, если постоянным вниманием, заботой и лаской поддерживая нежность в супружестве, стремясь всегда быть привлекательным и желанным для любимого человека [5, с. 256].

Незнание психологии мужчины и женщины, отсутствие опыта интимных отношений и многие другие причины приводят к чувству неудовлетворенности друг другом, что требует выработки доверия и откровенности супругов и определенной линии поведения. В этой связи необходимо осуществлять семейной воспитание, особенно в студенческом возрасте.

Конфликты на почве несовместимости интересов и потребностей возникают именно потому, что не выработаны единые установки жизни, отношений в семье, семейных традиций, где

общая договоренность поможет предупреждать конфликтные ситуации или безболезненно их решать.

Следует отметить, что семейные противоречия помогают сопереживанию, взаимопониманию, обоюдной заботливости, тактичности и уступчивости. При этом важно исключить ревность, выступающую причиной конфликтов, свидетельством чему является бракоразводная практика народных судов, согласно которой ревность является основой распада многих семей, совершения тягчайших преступлений, стрессовых ситуаций и т. д.

В семейных отношениях конфликтные ситуации возможны, если не выработаны единые требования, поскольку умение правильно разрешать конфликты формирует культуру семейных отношений, готовность к будущей семейной жизни, воспитывает уступчивость, терпимость, умение понимать другого и владеть собой в общении, вырабатывает доброе отношение и чувство уважения друг к другу.

Разрешению конфликтов способствует общность духовных интересов и потребностей, когда супруги удовлетворены интимными отношениями, преобладает разумный подход к делу, удовлетворенность семейной жизнью. Если в целом такая удовлетворенность есть, конфликты разрешаются быстрее и постепенно

исчезают, если же её нет — учащаются и приобретают затяжной характер или же приводят к разводу.

Одной из причин, разрушающих семью и семейные отношения, выступает пьянство, которое развивает в человеке мнительность, подозрительность, эгоизм, жестокость, неуверенность в себе; пьянству сопутствует грубость, легкомысленное отношение к супружеству, подрыв семейного бюджета, разрушение нравственного и физического здоровья и т. д.

Закрепление полученных знаний студентами на практических занятиях происходило в виде бесед, ответов на вопросы: «В моей будущей семье конфликты могут быть по поводу...», «Как избежать конфликтов при следующих ситуациях...», «Здоровая семья — это...» и т. д.

Вероятность конфликтов, по мнению юношей и девушек, в их будущей семье может возникнуть из-за: «моего характера», «расхождения во мнениях», «курения», «отсутствия материальных средств», «невнимательного отношения друг к другу», «распределения обязанностей», «неаккуратности», «раздражительности», «неравнодушного отношения к женщинам», «необщительности», «неловкости», «ревности», «занятости на работе», «упрямства» и т. д.

Библиографический список

1. Мудрик А.В. *О воспитании старшеклассников*. Москва: Просвещение, 1981.
2. Харчев А.Г., Мацковский М.С. *Современная семья и её проблемы*. Москва: Просвещение, 1978.
3. Макаренко А.С. *Общие условия семейного воспитания*: сочинения в 7 т. Москва: Изд. АПН РСФСР, 1957; Т. IV.
4. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений*. Москва — Ленинград: Издательство АПН РСФСР, 1950; Т.8.
5. *Формирование личности: проблемы комплексного подхода в процессе воспитания школьника*. Под редакцией Г.Н. Филонова. Москва, 1983.

References

1. Mudrik A.V. *O vospitanii starsheklassnikov*. Moskva: Prosveschenie, 1981.
2. Harchev A.G., Mackovskij M.S. *Sovremennaya sem'ya i ee problemy*. Moskva: Prosveschenie, 1978.
3. Makarenko A.S. *Obshchie usloviya semejnogo vospitaniya*: sochineniya v 7 t. Moskva: Izd. APN RSFSR, 1957; T. IV.
4. Ushinskij K.D. *Sobranie sochinenij*. Moskva — Leningrad: Izdatel'stvo APN RSFSR, 1950; T.8.
5. *Formirovanie lichnosti: problemy kompleksnogo podhoda v processe vospitaniya shkol'nika*. Pod redakciej G.N. Filonova. Moskva, 1983.

Статья поступила в редакцию 08.09.15

УДК 37.0

Saygushev N.Y., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Higher School Pedagogy Department, Magnitogorsk State Technical University n.a. G.I. Nosov (Magnitogorsk, Russia), E-mail: nikolay74rus@mail.ru

Ichmullina G.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Bashkir State University (Sibai, Russia), E-mail: guzel-ich@mail.ru
Vedeneeva O.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Magnitogorsk State Technical University n.a. G.I. Nosov (Magnitogorsk, Russia), E-mail: Vedeneeva12@mail.ru

Melekhova Yu.B., senior teacher, Department of English Language and Theory of Teaching Foreign Languages, Magnitogorsk State Technical University n.a. G.I. Nosov (Magnitogorsk, Russia), E-mail: melekhova.yuliya@mail.ru

THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' ETHNOPEDAGOGICAL CULTURE BY MEANS OF REFLEXIVE-PEDAGOGICAL METHODS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING. The article tells about the relevance of applications of reflexive-pedagogical methods in the development of ethnopedagogical culture of professional training in a university in conditions of polyethnic environment of our country. The reflexive-pedagogical methods are regarded as complex patterns, becoming apparent in all their elements and at all levels of ethnopedagogical culture. The basics of the introduction of these methods into the process of the development of future school psychologists' ethnopedagogical culture is in the activating of students' internal potential, increasing the effectiveness of the process.

Key words: reflexive-pedagogical methods, ethnopedagogical culture, process of professional training of pedagogues-psychologists.

Н.Я. Сайгушев, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики профессионального образования МГТУ им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: nikolay74rus@mail.ru

Г.И. Ишмуллина, канд. пед. наук, ст. преп. каф. педагогики и психологии Башкирского государственного университета, г. Сибай, E-mail: guzel-ich@mail.ru

О.А. Веденева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики профессионального образования МГТУ им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: Vedeneeva12@mail.ru

Ю.Б. Мелехова, ст. преп. каф. английского языка и теории обучения иностранным языкам МГТУ им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: melekhova.yuliya@mail.ru

РАЗВИТИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ РЕФЛЕКСИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье раскрывается актуальность применения рефлексивно-педагогических приемов в развитии этнопедagogической культуры будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе в условиях полиэтнической среды нашей страны. Рефлексивно-педагогические приёмы рассматриваются как комплексные образования, проявляющие себя на

всех составляющих и на всех уровнях развития этнопедагогической культуры. Сущность применения данных приемов в ходе развития этнопедагогической культуры будущих педагогов-психологов заключается в том, что активизируется внутренний потенциал студентов и тем самым повышает эффективность этого процесса.

Ключевые слова: рефлексивно-педагогические приемы, этнопедагогическая культура, процесс профессиональной подготовки педагогов-психологов.

Специальность и квалификация, приобретаемые в ходе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении в значительной мере определяют включение и работу выпускника в различных сферах деятельности. А так как мы живем в многонациональной стране и в эпоху этнического возрождения, характеризующейся стремлением народов сохранить свою самобытность, подчеркнуть уникальность своей культуры, проблема подготовки будущих специалистов этого профиля в сфере развития этнопедагогической культуры стоит очень остро. Готовность к профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов-психологов – это результат целенаправленной профессиональной подготовки, характеризующейся профессионально-педагогической направленностью, сформированностью знаний, умений и педагогической рефлексии личности, которые обеспечивают ей успешность в выполнении профессионально-педагогических функций. Выделение этнопедагогической культуры как особого феномена обусловлено постоянно меняющимся национально-этническим настроением в мире, и в связи с этим, спецификой деятельности и требованиям, предъявляемым к педагогам-психологам в современном обществе в условиях многонациональной среды. Политические, социально-экономические преобразования в России сегодня влекут рост этнического самосознания народов, активизируют развитие национальных педагогических культур. В связи с этим появилась масса проблем в обществе, требующих незамедлительного решения, где особая важная роль отводится и педагогам-психологам. В данной обстановке от педагога-психолога требуются глубокие теоретические знания и практические умения в области этнопедагогики; этнографические знания о происхождении народов, с представителями которых он работает, о культуре и истории этих народов, о своеобразии национальных обрядов и традиций; знания национальной психологии, индивидуально – личностных, этнических особенностей людей; умение работать с многонациональным коллективом; умение налаживать взаимодействие с разноэтническими семьями и т. д. В связи с этим, возникает необходимость в развитии этнопедагогической культуры будущих педагогов-психологов, синтезирующей все эти категории в единое целое. Исследование состояния изучаемой проблемы в теории и практике психолого-педагогической науки показывает, что одним из факторов профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов к эффективной работе, психолого-педагогической деятельности является развитие этнопедагогической культуры. И именно этнопедагогическая культура является необходимым звеном в системе профессиональной подготовки педагога-психолога, позволяющим успешно организовывать психолого-педагогическую деятельность в многонациональном российском регионе.

Рассматриваемая нами этнопедагогическая культура будущих педагогов-психологов – это часть профессионально-педагогической культуры студентов, представляющая собой обобщенную и целостную характеристику специальных этнопедагогических знаний (информационно-содержательный компонент), осознание значимости этнопедагогической культуры для дальнейшего профессионального роста и профессиональной деятельности (личностный компонент) и применение умений этнопедагогического характера в психолого-педагогической деятельности (деятельностный компонент). В качестве основного фактора развития этнопедагогической культуры будущих педагогов-психологов мы предлагаем взять рефлексивно-педагогические приемы как комплексные образования, проявляющие себя на всех составляющих и на уровнях развития этнопедагогической культуры.

При разработке и реализации рефлексивно-педагогических приемов развития этнопедагогической культуры будущих педагогов-психологов мы учитывали положения рефлексивного подхода. Рефлексивный подход к формированию этнопедагогической культуры будущего педагога-психолога обладает, на наш взгляд, свойством усиливать педагогическую и психологическую основу процесса профессиональной подготовки, что способствует развитию не только знаний и умений в области этнопедагогической культуры, но и развитию способностей. Например, учить студентов рефлексировать, логически мыслить, предвосхищать,

правильно ориентироваться в сложных социально-этнических ситуациях, обеспечивает правильное понимание, применение информации. Рефлексия в подготовке будущих педагогов-психологов подразумевает исследование уже осуществленной деятельности с целью фиксации её результатов и повышения в дальнейшем её эффективности. Рефлексивный подход помогает студентам вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности – её смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения, полученные результаты, а затем поставить цели для дальнейшей работы.

Необходимо отметить, что понимание рефлексии как «практики сознания», которая обнаруживает себя, как разной степени и глубины осознания человеком своей самости, собственной субъективности, является актуальным для нашего исследования, поскольку самопознание является основой развития базовых механизмов самоуправления: самоконтроля и саморегуляции [1]. Следовательно, можно сделать вывод, что использование рефлексивно-педагогических приемов как механизма активизации процессов личностного и профессионального самоопределения, дает положительный эффект в ходе развития этнопедагогической культуры будущих педагогов-психологов. Сущность применения рефлексивно-педагогических приемов в ходе развития этнопедагогической культуры будущих педагогов-психологов заключается в том, что активизируется внутренний потенциал студентов и тем самым повышает эффективность данного процесса. Таким образом, под комплексом рефлексивно-педагогических приёмов мы будем понимать совокупность взаимосвязанных способов организации рефлексивно-педагогического воздействия на студента, будущего педагога-психолога, в результате которой развивается этнопедагогическая культура.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам определить и показать важность использования следующего комплекса рефлексивно-педагогических приёмов развития этнопедагогической культуры будущих педагогов-психологов: самоанализ; самопознание; самооценка; саморазвитие.

Л.М. Митина, говоря об использовании данных приёмов в процессе профессиональной подготовки специалистов, говорит о важности в обучении учителей приемам самоанализа, самооценки, самоконтроля для формирования профессионального самосознания [2].

Е.Л. Ерина [3, с. 92] при разработке приёмов формирования рефлексивной позиции старшеклассников к рефлексивным приёмам относит приёмы самоанализа и самопознания. По её мнению, рефлексивные приёмы (самоанализ, самопознание), обеспечивают индивидуализацию эмоциональных, нравственных и интеллектуальных проявлений личности, способствующие интериоризации новых знаний и перестройке представлений, чувств, отношений, поведения. Анализ включён во все акты познавательной и практической деятельности человека, рассматривается в гносеологии, психологии, педагогике как познавательный процесс, как метод познания, содержанием которого является совокупность приемов и закономерностей расчленения предмета исследования на составляющие его части [4, с. 37]. Понятие самоанализа как самостоятельной категории не рассматривается в философии и психологии, хотя оно входит в состав таких категорий, как самопознание, самосознание, саморегуляция, самооценка, рефлексия.

В педагогике понятие «самоанализ» чаще всего употребляется в контексте познавательных аспектов профессионально-педагогической деятельности. В обобщенном виде самосознание в педагогике трактуется как «осознание человеком самого себя, своих физических сил и умственных способностей, поступков и действий, их мотивов и целей, своего отношения к миру, людям, самому себе» [5, с. 684]. Самосознание имеет иерархию проявления от низшего уровня – самочувствия – через самосознание до высшего – самоотношения, объективирующихся в самоконтроле и саморегуляции своего поведения [3, с. 92].

С.Б. Елканов определяет самоанализ как сложный процесс, требующий критической оценки фактов, соотношения себя с определенными ценностями. Он считает, что студент оценивает свою личность с точки зрения всестороннего развития себя как

специалиста высшей квалификации, оценивает и психофизические, и профессиональные, и социально-личностные качества. Поэтому самоанализ охватывает не короткие и узкие «кусочки» жизни студента, а более или менее продолжительные периоды, дающие основание для выводов. [6, с. 39]. С.Б. Елканов приводит пример частного случая самоанализа как прием сравнения себя с идеалом, с личностью товарища, с самим собой в прошлом или будущем. Такой прием позволяет студенту видеть себя в постоянном процессе изменений, в динамике развития, что весьма важно для формирования установки на самосовершенствование.

Важность обучения самоанализу молодых специалистов подчёркивают многие авторы, в том числе Е.Ю. Чернова, отмечая, что регулярный анализ и оценка всей жизнедеятельности выступают как необходимое условие саморазвития личности студента любого вуза, а адекватная самооценка позволит обеспечить повышение качества его деятельности [7]. Поэтому мы считаем необходимым использование самоанализа как рефлексивно-педагогического приема при развитии этнопедагогической культуры будущих педагогов-психологов.

По мнению Е.Л. Ериной, приёмы самоанализа предполагают: рассмотрение в качестве объекта – собственного поведения в ситуациях социального взаимодействия, собственной личности, ее особенностей, системы ценностей; выделение собственной системы критериев анализа собственного поведения, личностных качеств; отделение существенной информации от несущественной; отнесение вычленимых свойств или явлений к некоторой группе (классификация); выявление противоречий [3, с. 93].

Самоанализ предшествует самопознанию, именно на его основе происходит синтез имеющихся представлений, установок на собственное «Я», дополняющееся осознанием индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Началом большой и кропотливой работы студента по самосовершенствованию выступает этап самопознания. Оно представляет собой сложный процесс определения человеком своих способностей и возможностей, уровня развития требуемых качеств личности. Методически правильно организованное самопознание осуществляется по трем направлениям: самопознание себя в системе социально-педагогических отношений; самопознание в условиях учебно-профессиональной деятельности; самопознание тех требований, которые предъявляет к нему эта деятельность.

Самопознание – процесс сложный и неодномоментный, который происходит в условиях взаимодействия с другими людьми: в процессе общения, совместной деятельности, на досуге и т. д. Завершается оно определенным оценочным отношением к качествам своей личности, что-то в себе рассматривается хорошее, а чем-то человек остается недоволен. Основными способами самопознания С.Б. Елканов выделяет самонаблюдение, самоанализ и самоиспытание [6].

Результатом самопознания становится понимание себя, как личности, своего места в обществе, понимание того, каков твой образ в глазах других людей. Наиболее существенным результатом использования рефлексивно-педагогического приема как самопознание является расширение знаний о себе и других людях как о представителях определенного этноса, возникновение устойчивой мотивации к личностному саморазвитию в сфере этнопедагогической культуры.

Самооценка – это осознание собственной идентичности независимо от меняющихся условий среды. В основе самооценки лежит самосознание, так как на определенной ступени развития самосознание становится самооценкой. Самосознание – это знание к себе, отношение к этому знанию и как результат отношение к себе и проявляется оно в виде самооценки.

Развитие информационно-содержательного и личностного компонентов этнопедагогической культуры будущих педагогов-психологов, в первую очередь, сталкивается с проблемой самооценки, где в качестве благоприятного критерия для данного процесса может выступать адекватная самооценка студента. В подтверждение можно привести слова С.Б. Елканова: «Человек как в зеркале отражается в отношениях к нему других людей. Критика и самокритика в студенческой группе, взаимная доброжелательная требовательность формируют у студента объективную самооценку, требовательное отношение к своей личности» [6, с. 40]. Исследователь считает, что самооценка – не просто фиксация уровня развития личности, а ценностное отношение к качествам личности, которое с необходимостью предполагает удовлетворенность положительными качествами и потребность

в их закреплении, неудовлетворенность отрицательными или недостаточно развитыми качествами своей личности и желание внести в них изменения к лучшему.

На основе самопознания и самооценки у студентов начинает вырабатываться решение заниматься саморазвитием. Процесс принятия такого решения происходит, как правило, при глубоком внутреннем переживании положительных и отрицательных сторон личности. По существу, именно на данном этапе создается своеобразная модель работы над собой. Здесь важно волевым путем преодолеть самообольщение, а порой и определенную растерянность перед вновь встающими сложными задачами.

Можно сделать вывод, что студент, будущий педагог-психолог, с глубоким самопознанием и высокой самооценкой отличается от студентов с низким уровнем этих процессов стремлением к саморазвитию, положительным мотивационным установкам и ожиданиям, умением контролировать собственные эмоциональные состояния и иными способами смыслообразования (актуализированная модель профессиональной деятельности, задачи на развитие профессионально важных качеств, планирование карьеры и др.).

С.Б. Елканов писал «Самопознание и самооценка имеют смысл, если они пробуждают студента к активным действиям по работе над собой» [6, с. 150]. Решая проблему профессиональной подготовки будущего педагога-психолога, мы исходим из того, что студент обнаруживает свою активность в процессе взаимодействия с окружающим миром, в деятельности. Личность становится социально зрелой по мере включения ее в деятельность. Б.Т. Лихачев в своих трудах указывает на характер обусловленности становления личности многосторонней деятельностью и общественной жизнью, подчеркивая, что личность должна быть готовой к решению задач, выдвигаемых жизнью [8, с. 42]. Деятельностный подход определяет активность личности как одно из условий ее развития, познания окружающего мира и творческой самореализации в нём. Учитывая это, мы считаем, возможным и необходимым применить следующий рефлексивно-педагогический прием как саморазвитие при развитии этнопедагогической культуры будущих педагогов-психологов в процессе подготовки в вузе. Деятельностный подход позволяет рассматривать этнопедагогическую культуру как предпосылку, цель, способ, результат и критерий оценки педагогической деятельности. Использование рефлексивно-педагогического приёма как саморазвитие помогает актуализировать приобретенные знания и жизненный опыт в процессе самостоятельного исследования проблем личностного развития, социального взаимодействия, жизненного самоопределения, профессиональной деятельности.

Т.Е. Климовой [9] доказано, что концепция саморазвития как формы самовыражения личности находит свое отражение в следующих научных идеях: человек – активный субъект, познающий и преобразующий мир и самого себя в деятельности; самореализация личности осуществляется в творческой деятельности. Ученым выделены постоянно присутствующие характеристики понятий «развитие – саморазвитие» [9, с. 149], т. е. своеобразных констант, без которых теряется их смысл.

В исследованиях В.И. Андреева [10], И.Ф. Исаева [11], Т.Е. Климовой [9], Н.Я. Сайгушева [12], Н.Ш. Чинкиной [13], И.А. Шаршова [14] доказано, что:

а) функциональный блок саморазвития личности включает в себя такие образования как самопознание и самопроектирование; к факторам управленческого характера относятся самооценка, самоконтроль, саморегуляция; средствами саморазвития выступают самообучение, самовоспитание, самообразование;

б) к интенции процесса развития в режим саморазвития ведут: внутренние исходные предпосылки, в содержании которых важное значение имеют мотивы и ценностные ориентации личности (основное психологическое состояние – «хочу»); умение осуществлять заданную деятельность, адекватно её оценивать и проектировать дальнейшее её совершенствование (основное психологическое состояние – «могу – делаю»);

в) ведущими педагогическими принципами данного процесса выступают принципы осознанной перспективы, центрации на личность, рефлексивной активности, обратной связи, а его реализация осуществляется на основе формирования мотивационной сферы студентов.

Решение о саморазвитии конкретизируется на этапе планирования. Планирование саморазвития – процесс многозначный, помогающий организовать и упорядочить работу над собой. Оно связано с определением цели и основных задач саморазвития; с разработкой программы личного развития; с определением ор-

ганизирующих основ своей деятельности по саморазвитию (выработка личных правил поведения, выбор форм, средств, методов и приемов решения задач в работе над собой).

Преподаватель вуза должен помнить и о том, что саморазвитие предполагает не простое приспособление к внешним требованиям, а активное развитие качеств личности в процессе профессиональной подготовки. Поэтому для развития этнопедагогической культуры будущих педагогов-психологов на аудиторных занятиях необходимо использовать активные формы, методы и педагогические средства, раскрывающие и формирующие творческий потенциал личности будущего педагога, стимулирующие систематическую и целенаправленную работу над собой.

При использовании данного рефлексивно-педагогического приема как саморазвитие необходимо учитывать особенности данного приема: предоставление высокой степени самостоятельности и свободы для проявления инициативы и творчества, при одновременном контроле и оценке результатов; введение элементов состязательности, здоровой конкуренции в учебном процессе; организация пропаганды опыта саморазвития лучших студентов; периодическое обсуждение вопросов профессионально-педагогического самосовершенствования на лекциях, семинарских занятиях, индивидуальных беседах и консультациях.

Следует отметить, что в интересах оптимизации процесса профессионального саморазвития конкретного студента необходимо сравнивать не с другими, а с ним самим, его прежними результатами, оценивать его по индивидуальному вкладу в ре-

шение тех или иных учебно-профессиональных и познавательных задач.

Для повышения эффективности педагогического образовательного процесса в вузе, с нашей точки зрения, необходимо систематическое использование данных приемов. В процессе работы с приведенными приемами меняется и роль преподавателя. Он может выступать в роли консультанта, помощника наблюдателя, источника информации, координатора. Но главная задача преподавателей состоит в том, чтобы достичь эффективного развития этнопедагогической культуры; научить студентов разбираться в различных этнических и социальных процессах происходящих в обществе, правильно оценить их, привить уважительное и отношение к культурам других народов, творчески и правильно мыслить.

Развитие этнопедагогической культуры представляется возможным только при эффективном включении в процесс профессиональной подготовки внутренней активности будущих педагогов-психологов. Рефлексия будущего педагога-психолога на свою этнопедагогическую культуру способствует осознанному развитию его профессиональных качеств и становлению всех компонентов этнопедагогической культуры. Это предполагает использование в рамках профессиональной подготовки в вузе соответствующих рефлексивно-педагогических приемов. Как показывают теоретические исследования и практика, что данные приемы в комплексе, при систематическом употреблении дают эффективные результаты.

Библиографический список

1. Слободчиков В.И., Исаев, Е.И. *Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности*: учебное пособие для вузов. Москва, 1995.
2. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя. *Современная педагогика*. 1989; 12.
3. Ерина Е.Л. *Педагогические условия формирования рефлексивной позиции старшеклассников в учреждении дополнительного образования детей*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Магнитогорск, 2002.
4. *Философский словарь*. Под ред. М.М. Розенталя. Москва, 1975.
5. *Современный словарь по педагогике*. Составитель Е.С. Рапацевич. Минск, 2001.
6. Елканов С.Б. *Основы профессионального самовоспитания будущего учителя*: учебное пособие для студентов педагогических институтов. Москва, 1989.
7. Чернова Е.Ю. *Самоанализ инвариантной части педагогической деятельности*: учебное пособие для преподавателей всех дисциплин. Новосибирск, 2006.
8. Лихачев Б.Т. *Общие проблемы воспитания школьников*. Москва, 1979.
9. Климова Т.Е. *Развитие научно-исследовательской культуры учителя*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Оренбург, 2000.
10. Андреев В.И. *Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития*. Казань, 2000.
11. Исаев И.Ф. *Творческая самореализация учителя: культурологический подход*: учебное пособие. Москва – Белгород, 1999.
12. Сайгушев Н.Я. *Рефлексивное управление процессом профессионального становления будущего учителя*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Магнитогорск, 2002.
13. Чинкина Н.Ш. *Факторы и барьеры творческого саморазвития учителя в условиях инновационных школ*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Казань, 1995.
14. Шаршов И.А. *Проблема саморазвития и культура личности. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования*: монография. Белгород: Издательство БГУ, 1999.

References

1. Slobodchikov V.I., Isaev, E.I. *Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologiya cheloveka: Vvedenie v psihologiyu sub`ektivnosti*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva, 1995.
2. Mitina L.M. Formirovanie professional'nogo samosoznaniya uchitelya. *Sovremennaya pedagogika*. 1989; 12.
3. Erina E.L. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya refleksivnoj pozitsii starsheklassnikov v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Magnitogorsk, 2002.
4. *Filosofskij slovar'*. Pod red. M.M. Rozentalya. Moskva, 1975.
5. *Sovremennyy slovar' po pedagogike*. Sostavitel' E.S. Rapacevich. Minsk, 2001.
6. Elkanov S.B. *Osnovy professional'nogo samovospitaniya buduschego uchitelya*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov. Moskva, 1989.
7. Chernova E.Yu. *Samoanaliz invariantnoj chasti pedagogicheskoy deyatel'nosti*: uchebnoe posobie dlya prepodavatelej vseh disciplin. Novosibirsk, 2006.
8. Lihachev B.T. *Obschie problemy vospitaniya shkol'nikov*. Moskva, 1979.
9. Klimova T.E. *Razvitie nauchno-issledovatel'skoj kul'tury uchitelya*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 2000.
10. Andreev V.I. *Pedagogika: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya*. Kazan', 2000.
11. Isaev I.F. *Tvorcheskaya samorealizatsiya uchitelya: kul'turologicheskij podhod*: uchebnoe posobie. Moskva – Belgorod, 1999.
12. Sajgushev N.Ya. *Refleksivnoe upravlenie processom professional'nogo stanovleniya buduschego uchitelya*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Magnitogorsk, 2002.
13. Chinkina N.Sh. *Faktory i bar'ery tvorcheskogo samorazvitiya uchitelya v usloviyah innovacionnyh shkol*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kazan', 1995.
14. Sharshov I.A. *Problema samorazvitiya i kul'tura lichnosti. Kul'turologicheskij podhod v teorii i praktike pedagogicheskogo obrazovaniya*: monografiya. Belgorod: Izdatel'stvo BGU, 1999.

Статья поступила в редакцию 20.08.15

УДК 37.015.32

Sotnikova V.A., senior researcher, Scientific-methodical center of innovative development and monitoring of education, Stavropol Regional Institute of Education Development, Professional Continuous Training (Stavropol, Russia),
E-mail: sotnikovaviktoria@mail.ru

THE DYNAMICS OF THE QUALITY OF THE CONDITIONS OF READINESS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS (MUNICIPAL BODIES) TO THE INTRODUCTION AND DEVELOPMENT OF FGOS NOO: CASE STUDY OF ALEXANDER AND KIROV DISTRICTS OF THE STAVROPOL KRAI. The paper describes modern approaches of quality management education in the school-based assessment of the conditions of readiness of educational institutions for the introduction of federal educational standards. The work presents the results of the pedagogical monitoring of the areas in the Stavropol Krai. The purpose of the monitoring is to quickly identify all qualitative changes in resources that occur in the educational organizations of the region. The obtained objective data are a basis for management decisions. The author's conclusions: the creation of a system of pedagogical monitoring to study the quality of the conditions of readiness of educational institutions for the introduction and development of the federal educational standards becomes the most important task of the management activities of each municipal body.

Key words: management of quality of education, conditions of readiness of educational institutions, resources of educational organizations.

В.А. Сотникова, ст. науч. сотр. «Научно-методического центра инновационного развития и мониторинга образования» Ставропольского краевого института развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Ставрополь, E-mail: sotnikovaviktoria@mail.ru

ДИНАМИКА КАЧЕСТВА УСЛОВИЙ ГОТОВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ (МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ) К ВВЕДЕНИЮ И ОСВОЕНИЮ ФГОС НОО НА ПРИМЕРЕ АЛЕКСАНДРОВСКОГО И КИРОВСКОГО РАЙОНОВ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

В работе описаны современные подходы управления качеством образования в школе на основе оценивания условий готовности образовательных организаций к введению стандартов, представлены результаты педагогического мониторинга районов Ставропольского края. Цель проведенного мониторинга – оперативно выявлять все качественные изменения ресурсов, происходящие в образовательных организациях края. Полученные объективные данные являются основанием для принятия управленческих решений. Автором были сделаны выводы – создание системы педагогического мониторинга с целью изучения качества условий готовности образовательных учреждений к введению и освоению ФГОС НОО, становится важнейшей задачей управленческой деятельности каждого муниципального образования.

Ключевые слова: управление качеством образования, условия готовности образовательного учреждения, ресурсы образовательной организации.

Создание региональной системы оценки качества образования началось в период введения образовательных стандартов. В связи с этим, перед регионами встал задача создать систему получения объективной информации о готовности образовательных организаций в соответствии с образовательными стандартами (в том числе – определение комплекса ресурсов, отражающих готовность к введению и освоению ФГОС НОО, процедур и технологий оценки, организацию педагогического мониторинга и его использование, как неотъемлемого инструмента управления качеством образования) на уровне образовательной организации, на основе которой можно будет принимать управленческие решения [1].

В данном исследовании под качеством образования следует понимать комплексную характеристику образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающую степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [2], а под педагогическим мониторингом – систему сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных её элементах, ориентированную на информационное обеспечение управления, позволяющую судить о состоянии объекта в любой момент времени и дающая прогноз его развития» [3].

Для оценки качества условий готовности образовательной организации к введению и освоению ФГОС НОО, с помощью педагогического мониторинга будет отслеживаться состояние следующих ресурсов образовательных организаций: нормативно-правовое обеспечение, финансово-экономическое сопровождение, информационное обеспечение, кадровое обеспечение, материально-техническое обеспечение, программно-методическое обеспечение, внеурочная деятельность, психолого-педагогическое сопровождение, здоровьесберегающая деятельность, удовлетворённость родителей образовательным процессом. Данный педагогический мониторинг может применяться на трёх уровнях (образовательная организация – муниципальные образования – регион) и состоит из трёх основных блоков:

1. Оценка показателей, характеризующих состояние ресурса (для каждого ресурса имеется свой набор показателей).

2. Набор баллов по определённой технологии оценивания (технология оценивания, по системе набора баллов, разработанная для каждого ресурса отдельно).

3. Формирование индивидуального индекса готовности образовательной организации (муниципального образования) к введению и освоению ФГОС НОО (индивидуальный индекс готовности образовательной организации (муниципального образования) формируется путём суммирования всех баллов, набранных в результате оценивания каждого ресурса).

Цель педагогического мониторинга – оперативно выявлять все качественные изменения ресурсов, происходящие в образовательных организациях края. Полученные объективные данные являются основанием для принятия управленческих решений.

В рамках мониторинга его объектами выступают все участники образовательного процесса. Степень их участия различна, но все они (и преподаватели, обучающиеся, родительская общественность, и администрация), находятся в равных условиях [4]. Условия образовательной организации в свою очередь, напрямую зависят от качества ресурсов.

В зависимости от количества набранных баллов по итогам оценивания каждый ресурс имел свою принадлежность к соответствующему вариационному ряду. При построении интервального вариационного ряда было выбрано оптимальное количество групп (интервалов признака) – 3, и установлена длина интервала, которая рассчитывалась по математической формуле Стерджесса:

$$h = \frac{X_{max} - X_{min}}{n},$$

где h – длина интервала;

X_{max} – наибольшее значение признака в изучаемой совокупности;

X_{min} – наименьшее значение признака в изучаемой совокупности;

n – количество образуемых групп [5, с. 31 – 37].

Каждый отрезок интервала характеризует соответственно низкий, средний и высокий уровень состояния ресурса. Отрезки интервалов для каждого из 10 ресурсов определялись отдельно и носили неизменный характер в процессе всего исследования (таблица 1).

Таблица 1

Уровни состояния ресурсов, характеризующих готовность образовательной организации к введению и освоению ФГОС НОО

Ресурс образовательной организации	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Нормативно-правовое обеспечение	0-6,3	6,4-12,7	12,8-19
финансово-экономическое сопровождение	0-11,3	11,4-22,7	22,8-34
Информационное обеспечение	0-4	4,1-8,1	8,2-12
Кадровое обеспечение	0-27	27,1-54,1	54,2-81
материально-техническое обеспечение	0-4,6	4,7-9,3	9,4-14
программно-методическое обеспечение	0-5,6	5,7-11,3	11,4-17
внеурочная деятельность	0-7,3	7,4-14,7	14,8-22
психолого-педагогическое сопровождение	0-2	2,1-4,1	4,2-6
здоровьесберегающая деятельность	0-4,3	4,4-8,7	8,8-13
удовлетворённость родителей образовательным процессом	0-20	20,1-40,1	40,2-60

Для обобщения конкретных единичных данных по каждому ресурсу, образующих совокупность с целью обнаружения типичных черт и закономерностей, присущих каждой образовательной организации (или муниципальному образованию) в целом применялся индексный метод.

Индексный метод – метод анализа компонентных связей, это вид связей, когда изменение какого-то сложного явления целиком (определение готовности образовательной организации к введению и освоению ФГОС НОО) определяется изменением компонентов (показателей, характеризующих состояние ресурса), входящих в это сложное явление, как множителей [6, с. 139 – 144].

В рамках данного исследования было введено понятие индивидуального индекса готовности образовательной организации (или отдельного муниципального образования) к введению и освоению ФГОС НОО.

Индивидуальный индекс образовательной организации (или отдельного муниципального образования) – это общий уровень готовности образовательной организации (или муниципального образования) к введению и освоению ФГОС НОО. Представленная индексная модель является аддитивной, так как в качестве уравнения берётся простая сумма:

$$i = a+b+c+d+e+f+g+h+j+k,$$

где i – индивидуальный индекс образовательной организации (или отдельного муниципального образования); баллы (или их среднее значение для муниципальных образований), полученные за состояние:

- a –нормативно-правового обеспечения;
- b –финансово-экономического сопровождения;
- c –состояние информационного обеспечения;
- d –кадрового обеспечения;
- e –материально-технического обеспечения;
- f –программно-методического обеспечения;
- g –внеурочной деятельности;
- h –психолого-педагогического сопровождения;
- j –здоровьесберегающей деятельности;
- k –удовлетворённости родителей образовательным процессом.

На основании уровня индивидуального индекса определяется качество условий готовности образовательной организации (муниципального образования) Ставропольского края к введению и освоению ФГО НОО в период с 2011 – 2012 по 2014 – 2015 учебный год.

Для обобщения и обработки данных вся информация была собрана в общую таблицу, в которой возможно отследить состояние ресурсов как отдельной образовательной организации, так и муниципального образования в целом. А также средний показатель по Ставропольскому краю. Рассмотрим динамику качества условий готовности образовательных организаций (муниципальных образований) на примере Александровского и Кировского районов.

В 2011 – 2012 учебном году индивидуальный ИНДЕКС готовности образовательных организаций в Александровском районе характеризовался низким уровнем и составил 77,8 баллов. Из 13 образовательных организаций, участвующих в мониторинге,

только 4 имели ИНДЕКС готовности среднего уровня (МОУ СОШ №4 – 128; МОУ СОШ №6 – 101; МОУ ООШ №12 – 141; МОУ ООШ №16 – 95). Индивидуальный ИНДЕКС готовности образовательных организаций в Кировском районе также характеризовался низким уровнем и составил 73,5 баллов, что констатирует плохие условия готовности образовательных организаций данного района к введению и освоению ФГОС НОО.

В 2012 – 2013 учебном году индивидуальный ИНДЕКС готовности к введению и освоению ФГОС НОО Александровского района вырос по сравнению с прошлым годом на 22,7 балла и составил 100,5 баллов, что означает переход района из типа плохих условий готовности к введению и освоению ФГОС НОО в тип хороших условий. Этот переход состоялся за счет улучшения нормативно-правового обеспечения на 1,4 балла (МОУ СОШ №2 – 8; МОУ СОШ №12 – 8; МОУ СОШ №16 – 7), улучшения финансово-экономического сопровождения в МОУ СОШ №3, МОУ СОШ №12, улучшения информационного обеспечения в МОУ СОШ №2, МОУ ООШ №11, МОУ ООШ №16, улучшения состояния кадрового обеспечения на 6,2 балла, материально-технического обеспечения на 1 балл, улучшения программно-методического обеспечения на 1,1 баллов, внеурочной деятельности на 1 балл, психолого-педагогического на 0,5 балла, здоровьесберегающей деятельности на 1,2 балла, повышением удовлетворённости родителей образовательным процессом на 6,6 балла.

В Кировском районе в 2012 – 2013 учебном году также наблюдается увеличение индивидуального ИНДЕКСА готовности образовательных организаций к введению и освоению ФГОС НОО на 4,7 баллов и составил 78,2 балла, соответственно состояния ресурсов данного муниципального образования имеет по-прежнему низкий уровень. Минимальное улучшение наблюдается в состоянии такого ресурса, как здоровьесберегающая деятельность – 0,1 балл (МБОУ СОШ №6 +1 балл), максимальное улучшение фиксируется в состоянии кадрового обеспечения – 1,8 балла (МБОУ СОШ №26 +1 балл и МБОУ СОШ №13 +22 балла).

В 2013 – 2014 учебном году Александровский район продолжил улучшение состояния качества ресурсов и индивидуальный ИНДЕКС готовности образовательных организаций к введению и освоению ФГОС НОО вырос на 27,4 балла и составил 127,9 баллов. В 2013 – 2014 учебном году только удовлетворённость родителей образовательным процессом перешла на средний уровень, состояние остальных ресурсов находится на низком уровне.

В 2014 – 2015 учебном году индивидуальный ИНДЕКС готовности образовательных организаций Александровского района к введению и освоению ФГОС НОО вырос на 62,4 балла и составил 190,3 балла. Практически состояние всех ресурсов данного муниципального образования имеет высокий уровень (кроме нормативно-правового обеспечения, финансово-экономического сопровождения и внеурочной деятельности, которые имеют средний уровень).

Следует отметить, что в Кировском районе, в 2014 – 2015 учебном году ситуация обстоит намного хуже, индивидуальный ИНДЕКС составил 92,6 балла, а это означает, что качество условий готовности данного муниципального образования к введению и освоению ФГОС НОО по-прежнему констатируется плохим. Из 10 оцениваемых ресурсов, только 4 перешли на средний уро-

вень. Кировский район – это одно муниципальное образование, которое в течение всего исследуемого периода не смогло перейти из типа плохих условий готовности к введению и освоению ФГОС НОО в Ставропольском крае.

Прирост наблюдался в более ускоренном темпе в Александровском районе и в более медленном – в Кировском районе. Разница между динамикой индивидуальных ИНДЕКСОВ готовности образовательных организаций данных районов в период за четыре года составила 93,39 баллов.

Все результаты были подвергнуты корреляционному анализу, с помощью которого удалось подтвердить, что связь между

выбранными ресурсами образовательных организаций статистически значима и положительна.

Таким образом, управление школой на основе мониторинговой информации позволяет осуществлять стратегическое планирование и принятие управленческих решений на локальном и региональном уровнях. В связи с этим, создание системы педагогического мониторинга с целью изучения качества условий готовности образовательных учреждений к введению и освоению ФГОС НОО, становится важнейшей задачей управленческой деятельности каждого муниципального образования Ставропольского края.

Библиографический список

1. Об утверждении и введении в действие федерального государственного стандарта начального общего образования. *Приказ Минобрнауки России; 06.10.2009; № 373. (Ред. от 18.12.2012).*
2. Об образовании в Российской Федерации. *Федеральный закон Российской Федерации; 29 декабря 2012; № 273-ФЗ.*
3. Майоров А.Н. *Мониторинг в образовании.* Санкт-Петербург: «Образование – культура», 1998; Книга 1.
4. Петрухин В.В., *Проблема организации и апробации системы педагогического мониторинга в образовательном учреждении.* Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-7.htm>
5. Васильева Э.К., Лялин В.С. *Статистика: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальностям экономики и управления.* Москва, 2012.
6. Балашова Е.А., Чернецов В.В. Индексный метод в задачах факторного анализа социально-экономических процессов. *Вестник СГТУ.* 2009; 1: 139 – 144.

References

1. Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya. *Prikaz Minobrnauki Rossii; 06.10.2009; № 373. (Red. ot 18.12.2012).*
2. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. *Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii; 29 dekabrya 2012; № 273-FZ.*
3. Majorov A.N. *Monitoring v obrazovanii.* Sankt-Peterburg: «Obrazovanie – kul'tura», 1998; Kniga 1.
4. Petruhin V.V., *Problema organizacii i aprobacii sistem pedagogicheskogo monitoringa v obrazovatel'nom uchrezhdenii.* Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-7.htm>
5. Vasil'eva E.K., Lyalin V.S. *Statistika: uchebnik dlya studentov vuzov, obuchayushchihsy po special'nostyam ekonomiki i upravleniya.* Moskva, 2012.
6. Balashova E.A., Chernecov V.V. Indeksnyj metod v zadachah faktornogo analiza social'no-ekonomicheskikh processov. *Vestnik SGTU.* 2009; 1: 139 – 144.

Статья поступила в редакцию 26. 08. 15

УДК 78.089.8

Tarnovskaya T.K., postgraduate, St. Petersburg State Institute of Culture (St. Petersburg, Russia), E-mail: tarn72@mail.ru

“PIANO PLAYS FROM RUSSIA. 49 MUSICAL IMAGES” of S. SLONIMSKY. This paper discusses and analyzes little-known and unpublished works (in Russia) by Sergei Slonimsky, a St. Petersburg composer. Musical works are written for children of junior and middle classes of children's art schools, music clubs and studios, as well as other musical educational institutions. In the study the author draws attention to the style, compositional techniques and pedagogical principles of Slonimsky, reflected in the works of a book of “Piano Plays from Russia. 49 Musical Images”, poorly known in Russia. The three cycles of the collection present a textbook for pianists, who are only beginners. The composer's work contains pieces of different styles and genres: from the simple monody to polyphony and ensemble music. The variation and complexity of the composer is expressed in a harmonic language and texture, Metro-style rhythmic configurations and features in children's piano cycle are considered through the prism of the author of pedagogical expediency. This approach clearly shows that the identified problem requires not only a theoretical study, but also of its resolution in practice.

Key words: children's piano album, music for children, musical pedagogy, S. Slonimsky, musical series works.

T.K. Тарновская, соискатель СПбГИК, г. Санкт-Петербург, E-mail: tarn72@mail.ru

«ФОРТЕПИАННЫЕ ПЬЕСЫ ИЗ РОССИИ. 49 МУЗЫКАЛЬНЫХ ОБРАЗОВ» С. СЛОНИМСКОГО

В данной работе рассмотрены и проанализированы малоизвестные и пока еще не опубликованные в России произведения петербургского композитора Сергея Слонимского. Музыкальные циклы написаны для детей младших и средних классов детской школы искусств, музыкальных кружков и студий, а также других музыкальных образовательных учреждений. В исследовании автор впервые обращает внимание на стилистику, композиционные приёмы и педагогические принципы Слонимского, отражённые в произведениях из малоизвестного сборника «Фортепианные пьесы из России. 49 музыкальных образов». Три цикла сборника представляют собой авторскую хрестоматию для начинающих пианистов, в которой собраны пьесы разных жанров и направлений: от простой монодии к полифонии и ансамблевой музыке. Варьирование и усложнение композитором гармонического языка, фактуры, метро-ритмических конфигураций и стилистических особенностей в детских фортепианных циклах рассматриваются автором сквозь призму педагогической целесообразности. Данный подход убедительно показывает, что обозначенная проблема требует не только теоретического изучения, но и своего разрешения в практической деятельности.

Ключевые слова: детский фортепианный альбом, музыка для детей, музыкальная педагогика, С. Слонимский, музыкальные циклы

Фортепианная музыка для детей ежегодно пополняется новыми сочинениями отечественных композиторов, таких как Ж. Металлиди, [1], [2] Г. Портнов, [3] С. Баневич, [4] Б. Зотов [5] и

многих других. В этом ряду плодотворно сотрудничает и известный петербургский композитор Сергей Слонимский. Фортепианные сочинения для детей С. Слонимского представляют собой

значительный пласт педагогического наследия. Пьесы отличаются яркими образами, изобилием различных приёмов звукоизвлечения, разнообразными фактурными и ритмическими рисунками.

Как правило, С. Слонимский пишет музыку для детей по заказу педагогов, учеников, исполнителей. Так, Анна Даниловна Артоболевская – первая учительница музыки композитора – стала заказчиком «Капельных пьес». Известный педагог, композитор, музыкально-общественный деятель, составитель детских фортепианных сборников Сергей Яковлевич Вольфензон неустанно пополнял серию изданий «Пьесы Ленинградских композиторов для фортепиано» многочисленными сочинениями С. Слонимского. В шестнадцати сборниках, выпущенных Ленинградским отделением Всесоюзного издательства «Советский композитор» с 1969 по 1988, увидели свет шестнадцать пьес С. Слонимского. Многие из них композитор писал специально по просьбе своего учителя и наставника С. Вольфензона. Фаина Брянская – известный не только в России, но и за рубежом педагог, пианистка, автор сборников для чтения с листа также включала в свои издания пьесы Слонимского, как благодатный материал для работы. Кроме того, она же дала название пьесе «Мультфильм с приключениями».

Своим рождением детские фортепианные циклы обязаны многим музыкальным общественным деятелям. Так, будучи художественным руководителем Малого зала филармонии, Наталья Еремина предложила С. Слонимскому программное задание по «Сюите путешествий». Генеральный директор издательства «Композитор – Санкт-Петербург», в прошлом музыкальный редактор детской редакции телевидения и главный редактор музыкальной редакции радио Светлана Эмильевна Таирова подтолкнула С. Слонимского на создание музыкальной сказки «Принцесса, разучившаяся плакать». Так родилась одноименная увлекательная и романтическая детская музыкальная сюита по сказке Р. Баумбаха. Сборник для самых юных пианистов «Первые шаги на клавиатуре» также был написан по просьбе Светланы Эмильевны.

Особое место занимают пьесы, написанные специально для пианиста Аркадия Аронова. Это лишний раз подчёркивает важность фортепианного творчества Слонимского не только для детей, но и для зрелых мастеров, а также для многочисленных любителей домашнего музицирования.

За последние пять лет вышли еще несколько сборников петербургского композитора для юных пианистов не только в России, но и в Германии в издательстве Verlag Neue Musik. В 2011 году зарубежный сборник фортепианных пьес под общим названием «Фортепианные пьесы из России. 49 музыкальных образов» также родился по заказу немецких педагогов. Работа над его созданием проходила практически параллельно с сочинением отечественных фортепианных тетрадей под общим названием «Весёлые и грустные, страшные и смешные приключения: шесть циклов легких и трудных пьес для учащихся младшего и среднего возраста», которые вышли в свет в издательстве «Композитор – Санкт-Петербург». Вероятно, поэтому общие тенденции прослеживаются и в принципе построения миниатюр: от простого к сложному, и в композиционных приемах, включающих в себя особенности гармонического языка и ритмических формул.

В первом цикле под названием «Первые шаги пианиста» простые монодии играют поочередно каждой рукой отдельно, затем обеими руками в расходящемся движении («Дует согласия»). Далее несложные увлекательные и яркие по характеру пьесы знакомят юных пианистов с ладами народной, средневековой и ренессансной музыки: «Радостный танец в мажоре» (в натуральном мажоре), «Задорный танец» (в лидийском ладу), «Плавный танец» (в миксолидийском ладу), «Печальная песня в миноре» (в гармоническом миноре), «Лирический напев» (в эолийском ладу), «Суровый напев» (в дорийском ладу), «Воинственный напев» (во фригийском ладу). Завершает первый цикл знакомство с полифонической музыкой, широко распространенной и исполняемой в средних веках: Канон, Двойной контрапункт, Маленькая fuga. Голосоведение и полифоническая ткань в каждой новой пьесе насыщаются более сложной фактурой и ритмическим рисунком. Усложняется и размер полифонических миниатюр (Канон написан в размере $\frac{3}{4}$, Двойной контрапункт – в размере $\frac{6}{8}$, а Маленькая fuga уже в размере $\frac{3}{2}$). Таким образом, изучение первого цикла юными исполнителями может послужить прочным фундаментом для закрепления умений и навыков не только технического, но и полифонического фортепиан-

ного мастерства, а также значительно расширить теоретические познания в строении ладо-гармонических функций.

Второй цикл под названием «Летний день ребёнка» анонсирован С. Слонимским как подражание фортепианному наследию для детей и юношества Р. Шумана: «В целом цикл написан под влиянием любимого мною с детства «Альбома для юношества» Роберта Шумана и посвящен памяти этого высоко чтимого мною композитора» [6]. Созвучны по настроению и по форме пьесы «Горькая обида» Слонимского и «Первая утрата» Р. Шумана, квартетные скачки и воинственное настроение в пьесе «Грозный всадник» перекликаются с похожими композиционными приемами пьесы «Охотничья песенка» Р. Шумана, а «Марш охотников» четкими ритмическими и пунктирными рисунками напоминает «Марш солдатиков». Однако не менее яркое тематическое и ладо-гармоническое сходство обнаруживается и с пьесами из «Детской музыки» Сергея Прокофьева – любимейшего композитора С. Слонимского с детских лет. Уже в первой миниатюре «Утро» слышны похожие интонации, мелодические обороты и аккордовые последовательности из одноименной пьесы Прокофьева.

В цикле можно провести параллели и с другими мастерами детской фортепианной музыки. Так, совершенно очевидно миниатюра «Оживленная прогулка» С. Слонимского роднится с пьесой А. Гречанинова «Игра в лошади», а «Вечерняя молитва» перекликается с пьесой «В церкви» из детского альбома П.И. Чайковского.

В целом же, цикл отражает композиционные приемы и стилистику, присущие более ранним фортепианным сочинениям С. Слонимского для детей: те же детские развлечения и забавы («Игра в пятнашки»), пьесы-настроения («Грустное настроение»). Образы природы также ярко и рельефно выписаны мелодическими и гармоническими оборотами. Миниатюра «Дождь идет» на фоне непрерывного движения насыщенных напряженными интервальными скачками от терции до септими, как бы создавая тем самым нарастание ливневого потока...

Гармонически ярко и необычно расцвечена зарисовка «Волшебный лес». Скользящие гармонии струятся из одного аккорда в другой благодаря использованию приема запаздывающей педали. Легкими секундными переливами наполнена миниатюра «Пение птиц в лесу». Частая смена размеров и длительностей словно отражают птичьи переклички и заливыстые трели, а заодно приучают учащихся к нерегулярной ритмике и овладению мелкой техникой, исполнению витиеватых украшений.

Атмосферу веселого торжества живописует сочинение «Веселый пир». Сочетание кластерной и аккордовой техники, пунктирного ритма, бравурного вступления, яркой динамики и трехдольного размера напоминают характер дворцового парадного полонеза XIX века. Компактная трехчастная пьеса по праву может стать ярким концертным украшением в репертуаре юных пианистов.

Отдельными номерами следуют ансамблевые пьесы для четырехручного исполнения: «Вальс» и «Полька». Пьесы предназначены для детей младшего и среднего возраста и имеют равнозначные партии. Оба ансамблевых произведения наделены яркими жанровыми танцевальными характеристиками: мелодическая линия на фоне аккордового сопровождения, трехдольный размер в Вальсе и синкопированный ритм с подскоками и акцентами в Польке вырисовывают особенности каждого танца. Вышеуказанные опусы – это широко развернутые по форме, яркие, концертные сочинения.

Завершает второй музыкальный цикл (как проекция завершения дня из жизни ребенка) распеваемая мелодия нежной и ублаживающей «Колыбельной».

Третий цикл – «Музыкальное путешествие по странам и континентам» – открывает детям стилистику и особенности музыкальной культуры разных стран. «Американская песня» представляет собой отклик современного спиччуэла, в котором слышны джазовые гармонии, многоголосная фактура изложения и типичные для джазовой музыки интервальные ходы. Удалой задорный характер присущ пьесе «Русская пляска». Главная тема проходит трижды в разных тональностях, словно передавая эстафету танцующих участников по кругу.

«Аргентинский танец» с первых же тактов погружает исполнителя и слушателей в зажигательный танцевальный карнавал. Основная тема танца заимствована из ансамблевой пьесы композитора «Кот в сапогах» из цикла «От пяти до пятидесяти». Ритмически острый пунктирный ритм, триольные последовательности и синкопы рельефно вырисовывают стилистику и особенности страстного танго. Пьеса, несомненно, может служить

не только ярким концертным номером, но и прекрасным инструктивным материалом для знакомства с разными ритмическими рисунками, а также для совершенствования аккордовой техники легкой кистью с цепкими кончиками пальцев.

Пьеса «Китайский пейзаж» завораживает своими причудливыми гармониями, мелодическими оборотами, напоминающими импрессионистскую звукопись К. Дебюсси. Нетипичный для детской музыки размер 5/4, синкопы ещё больше «размывают» границы сильной доли, создавая таким образом «струющуюся» драматургию сочинения.

Типичные восточные мотивы, построенные на опевании тоники, секвенции, мерцающие мажоро-минорные интонации присущи пьесе «Арабские дerviши идут пустыне». Размеренная монотонность в чередовании триолей и восьмых вырисовывают унылый знойный пейзаж, покачивающийся по барханам силуэт каравана верблюдов с ношей и путников пустыни.

Национальные черты прослеживаются в «Еврейской скорбной песне» и отражены витиеватыми узорами, интервальными скачками на увеличенную секунду в мелодии и хроматическими скольжениями в подголосках. Контрастом этой миниатюре выступает череда ярких зажигательных миниатюр: стремительный по темпу и характеру «Чешский народный танец», торжественный

чеканный «Венгерский марш», разудалый «Цыганский танец» и кокетливая блестящая «Мазурка».

Суровым сдержанным характером наделена «Английская песня». Это единственная пьеса в цикле, основанная на подлинном национальном фольклоре. Полифоническое изложение, неторопливый темп, хроматические напряженные последовательности погружают исполнителей и слушателей в эпоху средневекового строгого уклада жизни. Отголоски прошлых веков слышны и в миниатюрах «Песня французского трубадура», в «Испанской песне», «Итальянской канцоне» и в «Шотландском танце». В «Немецкой песенке» процитирована «Песня Гретхен» из «Фауста» Гете. Таким образом, опираясь на фольклорное наследие разных стран, отразив характерные черты народного песенного и танцевального творчества, С. Слонимский представил юным музыкантам практически всю музыкальную средневековую Европу.

Изучение рассмотренных циклов, несомненно, расширит кругозор как педагогов, так и юных исполнителей, будет способствовать совершенствованию исполнительских умений и навыков, сценического исполнительского искусства, благотворно отразится в эмоциональном и духовном развитии подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Металлиди Ж. *Ступень к мастерству. Пьесы и соната для фортепиано*. Санкт-Петербург: Композитор – Санкт-Петербург, 2011.
2. Металлиди Ж. Мчались лапки со всех ног. Приглашение в музыкальную страну. *Пьесы и ансамбли для самых маленьких пианистов*. Санкт-Петербург: Композитор – Санкт-Петербург, 2011.
3. Портнов Г. *Акварели: фортепианные пьесы для учащихся средних и старших классов детских музыкальных школ*. Санкт-Петербург: Союз художников, 2011.
4. Баневич С. *Петербургские страницы. Пьесы для фортепиано*. Санкт-Петербург: Композитор – Санкт-Петербург, 2012.
5. Зотов В. *Осеннее настроение. Альбом пьес для фортепиано*. Москва: Музыка, 2014.
6. Slonimsky S. *Russian Piano Pieces. 49 musical pictures*. Verlag Neue Musik GmbH, 2012.

References

1. Metallidi Zh. *Stupen' k masterstvu. P'esy i sonata dlya fortepiano*. Sankt-Peterburg: Kompozitor – Sankt-Peterburg, 2011.
2. Metallidi Zh. Mchalis' lapki so vseh nog. Priglasenie v muzykal'nuyu stranu. *P'esy i ansambli dlya samyh malen'kih pianistov*. Sankt-Peterburg: Kompozitor – Sankt-Peterburg, 2011.
3. Portnov G. *Akvareli: fortepiannye p'esy dlya uchashchihya srednih i starshih klassov detskih muzykal'nyh shkol*. Sankt-Peterburg: Soyuz hudozhnikov, 2011.
4. Banevich S. *Peterburgskie stranicy. P'esy dlya fortepiano*. Sankt-Peterburg: Kompozitor – Sankt-Peterburg, 2012.
5. Zotov V. *Osennee nastroyenie. Al'bom p'es dlya fortepiano*. Moskva: Muzyka, 2014.
6. Slonimsky S. *Russian Piano Pieces. 49 musical pictures*. Verlag Neue Musik GmbH, 2012.

Статья поступила в редакцию 04.09.15

УДК 378

Ukolova L.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia),
E-mail: ukolovali@ya.ru

THE MODERN CONCEPT OF CREATING CULTURAL ENVIRONMENT FOR THE UPBRINGING OF THE YOUNGER GENERATION. The article presents directions, revealing the opportunities, methods and pedagogical goals of cultural and educational space, as well as pedagogically organized musical sphere as the most comprehensive and effective, which can be immersed school students, students of pedagogical colleges, institutions of further education, and students of pedagogical faculties of pedagogical universities. The aspect of the cultural environment as pedagogically organized a musical environment, so important to the course of modernization of Russian education, is partly studied in the research, hence the relevance of resorting to this multi-component problem and the need for in-depth development of this issue is stated.

Key words: cultural and educational sphere, pedagogically organized musical space, pedagogical potential of a cultural sphere, pedagogy of arts, personality development, emotional and moral sphere, educational institutions, cultural environment of a city, additional education, spiritual values of youth, educational and cultural space.

Л.И. Уколова, д-р пед. наук, проф. Московского городского педагогического университета, г. Москва,
E-mail: Ukolovali@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ СОЗДАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье представлены направления, раскрывающие возможности, методы воздействия и педагогические цели культурно-образовательного пространства, а также педагогически организованной музыкальной среды как наиболее всеобъемлющей и действенной, в которой могут быть погружены учащиеся разного школьного возраста, учащиеся музыкально-педагогических колледжей, учреждений дополнительного образования, студенты музыкально-педагогических факультетов педагогических университетов. Такой значимый для курса модернизации отечественного образования аспект культурной среды как педагогически организованная музыкальная среда затронут в исследованиях не был, что обуславливает актуальность обращения к этой многокомпонентной проблеме и необходимость глубокой разработки этого вопроса.

Ключевые слова: культурно-образовательная среда, педагогически организованная музыкальная среда, педагогический потенциал культурной среды, педагогика искусства, развитие личности, эмоционально-нравственная сфера, образовательные учреждения, культурная среда города, дополнительное образование, духовные ценности молодёжи, образовательно-культурное пространство.

На современном этапе развития психолого-педагогической науки и практики наблюдается усиление интереса учёных и педагогов-практиков к возможностям влияния культурной среды на процесс воспитания. Таким образом, можно констатировать интенсивный поиск эффективных методов её создания и дальнейшего совершенствования в образовательном пространстве различных учебных учреждений.

Существующая в отечественной науке многогранная традиция обращения к педагогическому потенциалу культурной среды способствует возникновению разнообразных концепций её построения. Педагоги-исследователи в своих экспериментальных изысканиях опираются на такие возможности культурной среды, как:

- способность к объединению;
- развитие стремления к самосовершенствованию;
- возможности педагогики искусства в применении комплексного взаимодействия всех её составляющих, направленного на достижение гармонизации личности учащихся.

Культурная среда воспитания может быть представлена как система подходов и типических методических свойств, определяющих целостность учебного процесса. Достижение этого единства в сочетании с противоположностью главенствующей роли обучения при свободном развитии индивидуальности студента становится ведущей движущей силой системы, целью которой — целостное развитие личности, его интеллектуальной, коммуникативной, эмоционально-нравственной сфер [1].

В последней четверти XX в. ряд отечественных ученых обратились к разработке различных аспектов культурной среды. Из общего научного направления по изучению условий воспитания и образования школьников выделяется направление по исследованию эстетической среды и культуры личности:

А.И. Буров исследует философские теоретические позиции организации эстетической среды в условиях образовательных учреждений; Е.В. Квятковский обращает внимание на предметное содержание культурной среды; И.Л. Любинский обращается к проблеме средообразующей роли театрального искусства в пространстве школы; Л.П. Печко, продолжая направление, начатое А.И. Буровым, изучает резонансность эстетической среды; Е.М. Торшилова осуществляет теоретическое и практическое исследование психолого-педагогических условий организации культурной среды в школе; Ю.Н. Усов обращается к возможностям медиаобразования как фактору формирования культурной среды; Б.П. Юсов разрабатывает полихудожственный подход к организации культурной среды;

Учёные с разных сторон исследовали особенности воздействия искусства на творческое развитие детей и молодёжи. Центральным и объединяющим здесь остаётся способность прекрасного воздействовать на чувства людей, обогащать их духовный мир и возвышать над обыденной действительностью. В русле эстетической образовательной среды существенным признаётся также эстетика внутреннего устройства, быта учебного заведения. Основной идеей здесь становится организация жизни и деятельности учащихся и педагогов «по законам красоты», причём большое значение придается организации эстетически наполненного, культурного пространства силами самих учащихся.

Раскрытие эстетического и общекультурного принципов через оценку объективных эстетических свойств природы (объективные и субъективные проявления красоты в окружающем мире) привлекают к разработке системы эстетического воспитания на основе эстетического восприятия природы и ученых и педагогов.

Изучение социокультурной среды в различных аспектах её проявлений и влияний на школьников направлено, в основном, на выявление культуuroобразующей роли школы, с помощью которой происходит реализация культурно-эстетического компонента образования и воспитания и от которой, в конечном итоге, зависит успешная социализация школьников в их дальнейшей жизни. Адаптирующая роль эстетической среды привлекает целый ряд исследователей (Е.Б. Береговая, А. Севенюк, Н.Д. Соколова, И.Б. Шульгина и др.).

Особый интерес представляет обращение ряда исследователей к проблеме городской среды. Воспитательный потенциал культурной среды города реализуется, в частности, на уроках москвоведения, предоставляющих педагогам возможность обращения к форме интегрированных уроков как важнейшего фактора личностного развития в образовательном процессе. Это направление современной педагогики рассматривает сам процесс

гуманистического воспитания школьников в русле выявления и осознания культурного потенциала мегаполиса в формировании личностно-ценностной сферы учащихся, являющейся одной из наиболее значимых в процессе развития их духовности.

Культурная среда города, педагогически направленная на патриотическое, нравственно-этическое, эстетическое воспитание школьников может активно способствовать повышению эффективности процесса приобщения учащихся к культуре в самом широком смысле, интегрируя в себе все направления эстетического, интеллектуального, морально-нравственного воспитания.

Столь же востребованной областью современной педагогики становится и область привлечения региональной фольклорной среды к процессу воспитания духовных ценностей молодёжи. Исследования в области педагогики, этнографии, музыкального краеведения позволили выявить значимость музыкально-краеведческого материала в общем русле развития современной системы образования.

Описывая и изучая свойства образовательной среды некоторые исследователи концентрируют свое внимание на учебном потенциале конкретного учебного заведения. Данная позиция восходит к открытиям Я.А. Коменского, который, определяя роль школы в обучении детей, выделил такие её характеристики, как способность к активизации изучения наук, что составляет, по его мнению, основу образовательной среды.

В последние годы педагоги и исследователи все пристальнее изучают такие образовательные системы, в которых на основе сбалансированного взаимодействия общего и дополнительного образования, а также развития подразделений, способствующих введению в школьную практику возможно большего присутствия искусства (в его разнообразных проявлениях и на основе собственной детской художественной деятельности) осуществляется создание новой функциональной модели общеобразовательной школы на базе полихудожственного взаимодействия искусств (Л.Г. Савенкова, И.В. Сокина, О.В. Грибова).

Эстетизация образовательно-культурной среды неотделима от формирования культуры чувств, нравственного мира личности, а также и от творческой направленности её развития. Ведь в практике создания эстетической школьной среды значительное место отводится собственному творчеству учащихся.

При определении средовых педагогических образований нередко происходит смешение понятий. Так, «образовательно-культурную среду часто рассматривают как синоним понятия «образовательное пространство», понимаемого как совокупность возможностей, представляемых государством в рамках системы непрерывного образования.

Понятие «образовательно-культурное пространство» является сложным психолого-педагогическим феноменом. В широком педагогическом смысле — это всё то, что окружает учащегося и влияет на воспитание, образование и развитие личности. Это совокупность природных, социальных и других факторов и условий, влияющих прямо или косвенно, мгновенно или длительно на жизнь и деятельность школьников.

В таких условиях создаётся общая культура учебного заведения, которая интегрирует все образовательные блоки, обеспечивает учащихся необходимым запасом знаний, способами творческой деятельности, духовным развитием и стимулирует потребность в саморазвитии [2].

Как отмечают современные исследователи проблемы, такая инфраструктура находит своё отражение в продуктах школьного труда, в воспитанности и должной обученности учеников, в сотрудничестве их с педагогами, в соответствующем микроклимате в учебном заведении. В ней главной ценностью образовательного процесса выступают и личность ученика, и личность педагога, а также их единое стремление к всестороннему и гармоническому развитию. При этом создаются соответствующие условия ученического бытия: атмосфера доброжелательности; гуманный стиль взаимоотношений; помощь учащимся в овладении демократическими принципами жизни; обмен опытом самообразования педагога и учеников [3].

Образовательно-культурная среда не только воздействует на личность школьников, но и сама испытывает воздействие с их стороны. Дж. Гибсон, вводя категорию возможности, подчёркивает активное начало субъекта, осваивающего жизненную среду (так называемый «экологический мир»). Он подчёркивает, что возможность влияния обращена в обе стороны — и к окружающему миру, и к наблюдателю.

Обучение и воспитание осуществляющиеся в образовательно-культурной среде в совокупности отражают процессы,

происходящие в культуре в целом, а также обеспечивают возможность для развивающей деятельности учащихся в учебном заведении.

Исследователями было введено понятие «развивающей среды», определяемой как среда, способствующая установлению гуманистических отношений между субъектами учебно-воспитательного процесса, обеспечивающая деятельностное общение между ними, стимулирующая творческое самовыражение, что характеризует развивающую среду как важнейший фактор гуманизации образования и воспитания школьников.

Характерно, что для создания и становления развивающей среды необходимым условием является единство целей всех её участников – педагогов, учащихся, родителей. На основе этого единства строится продуктивная программа деятельности, в которой выявляются условия для психического, дидактического и методического обеспечения всего педагогического процесса.

Взаимодействие различных субъектов воспитания для совместного решения задач воспитания, его характер, формы проявления и уровни развития представляют собой, как представляется, актуальную и перспективную область исследования в плане изучения их влияния на суммарную эффективность воспитательного процесса.

Образовательно-культурная среда учебного заведения формирует и новый тип гуманистической системы образования, характеризующийся творческим подходом педагогического коллектива, его индивидуальным почерком, что составляет своеобразие воспитательной системы того или иного образовательного учреждения [4].

На современном этапе развития нашего общества высвечиваются новые приоритеты образования и воспитания, которые должны способствовать формированию гражданственности, выступающей в данном случае не только как результат усвоения правовых и морально-нравственных норм жизни, но как многоуровневое интегральное качество личности, базирующееся на общечеловеческих ценностях, традициях народа, ощущении внутренней свободы и, одновременно, ответственности личности перед собой и другими членами общества, что является залогом построения правового государства.

Образовательно-культурная среда, как было показано выше, распространяется и на область дополнительного образования, являющегося частью общего культурно-образовательного

пространства. Это говорит о её всеобъемлющем, *универсальном характере*.

Таким образом, корпус научных трудов, в которых, так или иначе, затрагиваются различные аспекты формирования и педагогического потенциала культурной среды в образовательном процессе – школы, вуза, учреждений дополнительного образования, педагогики семьи и т.д. является представительным, и может быть определен как теоретический базис для дальнейших педагогических разработок и исследований. Кроме того, следует отметить, что большая часть работ апробирована в педагогической практике и содержит конкретные методические рекомендации, программы, учебные пособия.

В связи с тем, что автор определяет педагогически организованную музыкальную среду как наиболее влияющую в плане формирования духовных устремлений подрастающего поколения, аккумулирующую в себе все разнообразие компонентов развития личности, естественно будет предположить, что именно этот вид культурной среды является наиболее эффективным основанием при создании модели образовательного процесса, отвечающего требованиям современности.

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что все описанные в данной статье направления, раскрывающие с разных сторон возможности, методы воздействия и педагогические цели культурно-образовательной среды присущи педагогически организованной музыкальной среде как наиболее всеобъемлющей и действенной среде, в которую могут быть погружены учащиеся разного школьного возраста, учащиеся музыкально-педагогических колледжей, учреждений дополнительного образования, студенты музыкально-педагогических факультетов педагогических университетов.

Между тем, такой значимый для курса модернизации отечественного образования аспект культурной среды, как педагогически организованная музыкальная среда, затронут в исследованиях не был, что обуславливает актуальность обращения к этой многокомпонентной проблеме и необходимость глубокой разработки этого вопроса.

Существенным дополнением данного вывода является то, что каждое из вышеназванных направлений образования, базирующихся на культурно-средовом подходе в той или иной степени обращается к образовательным и развивающим возможностям музыкального искусства.

Библиографический список

1. Уколова Л.И. Влияние культурно-образовательной среды на процесс воспитания растущего человека. *Педагогика искусства*. 2012; 4. 40 – 49.
2. Уколова Л.И. *Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2008.
3. Уколова Л.И. Формирование духовной культуры молодого поколения. *Искусство и образование*. 2008; 2. 62 – 67.
4. Уколова Л.И. Адаптационные и реабилитационные функции педагогически организованной музыкальной среды. *Педагогика искусства*. 2008; 2. 54 – 77.

References

1. Ukolova L.I. Vliyaniye kul'turno-obrazovatel'noy sredy na process vospitaniya rastuschego cheloveka. *Pedagogika iskusstva*. 2012; 4. 40 – 49.
2. Ukolova L.I. *Pedagogicheski organizovannaya muzykal'naya sreda kak sredstvo stanovleniya duhovnoy kul'tury rastuschego cheloveka*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2008.
3. Ukolova L.I. Formirovaniye duhovnoy kul'tury mladogo pokoleniya. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2008; 2. 62 – 67.
4. Ukolova L.I. Adaptatsionnye i reabilitatsionnye funktsii pedagogicheski organizovannoy muzykal'noy sredy. *Pedagogika iskusstva*. 2008; 2. 54 – 77.

Статья поступила в редакцию 22.07.15

УДК 7.067:316.37

Vinitskaya N.V., Cand. of Sciences (Arts Studies), senior lecturer, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: Natigor007@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

THE FORMATION OF VALUE-ORIENTED PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE SPECIALISTS IN A UNIVERSITY.

The article discusses a value-based aspect of teaching. The authors reveal professional pedagogical value orientation through the structure of the process of training and education at a university. The educational process should be directed to the formation of worldview, basic values and value consciousness in future specialists. In the learning process students examine issues of upbringing, education taking into account the diversity of cultural and spiritual traditions of the peoples to further broadcast them in their teaching. One of the main pedagogical conditions of formation of value-oriented competences of bachelors of pedagogical education is the formation of a sense of belonging with people, history, culture and traditions.

Key words: values, value orientation, value consciousness of personality, interest, needs, formation and value-based professional competencies, culture.

Н.В. Веницкая, канд. искусствоведения, доц. Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: Natigor007@yandex.ru

Е.П. Шабалина, канд. пед. наук, доц. Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: shabalinaep@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ

В статье рассматривается ценностный аспект педагогической деятельности. Авторы раскрывают профессионально-педагогические ценностные ориентации через структуру процесса обучения и воспитания в вузе. Воспитательный процесс должен быть направлен на формирование мировоззрения, базовой системы ценностей и ценностного сознания будущего специалиста. Студент в процессе обучения изучает вопросы воспитания, образования с учетом многообразия культурных и духовных традиции народов с целью дальнейшего транслирования их в своей педагогической деятельности. Одним из главных педагогических условий формирования ценностно-ориентированной компетенции у бакалавров педагогического образования является формирование чувства сопричастности с народом, историей, культурой и традициями.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, ценностное сознание личности, интерес, потребности, формирование, ценностно-ориентированные профессиональные компетенции, культура.

В современных условиях образование и культура вновь становятся приоритетами в развитии современного общества. Целостный педагогический процесс в вузе направлен на формирование ценностно-ориентированных профессиональных компетенций. Задачей вуза является создание условий для выявления студентом тех ценностей, которые являются наиболее значимыми для личности и общества.

Процесс социализации связан с влиянием не только образования, но и освоением национально-этнических традиций, исторических факторов политической и правовой систем жизни народонаселения, морально-этических устоев и традиций, эстетических взглядов, вкусов и идеалов. Воспитательный процесс в вузе должен быть направлен на формирование мировоззрения, базовой системы ценностей и ценностного сознания будущего специалиста. Ценностное сознание личности, развиваясь на основе приобщения к общечеловеческим и профессиональным ценностям, на основе морального и ценностного выбора, выполняет важную ценностно-ориентационную функцию. Необходима такая среда подготовки специалистов духовно-ценностного освоения природы, общества, личности, которая будет способствовать знанию и умению управлять своим мировоззрением, использовать его установки на продуктивность переживания, осмысления, оценки, представления, веры и других форм духовного освоения мира. Главную роль здесь приобретает общественно-функциональная природа сознания, то есть его возможности в качестве *средства общения людей* в социальной системе. Это относится ко всем модификациям социального отражения и функциональным проявлениям сознания, например, даже тогда, когда я обращаю свой взор на самого себя, когда я как субъект сам себе – объект осознания. В этом случае социально-функциональное начало снято в субъекте мысли: я думаю о себе с позиции интереса, внимания ко мне других людей, других субъектов мысли, с позиции общепринятых норм, ценностей культурных традиций. Изучая себя, мы, как в зеркало, смотримся в других, отражаем других. Сознание просматривается как способ связи, как средство общения, хотя весь процесс заключен в одном отдельном лице. В данной ситуации студент выполняет двойственную функцию: с одной стороны, он изучает вопросы воспитания, образования, педагогические технологии в их опоре на культурные и духовные традиции, а с другой стороны – готовит транслировать их в своей педагогической деятельности.

Проблема понимания произведения искусства, стиля, художественного метода и всей культуры в целом также не может удовлетвориться ни простым перечислением, ни систематизацией по типологическому признаку. Необходимо научить студентов связывать содержательную основу представлений о стиле искусства или отдельном произведении с миром ставших, явленных, оформленных взглядов, ценностей, способе отражения духовных и нравственных устоев эпохи, нации.

Первичные образы духовного освоения мира, возникающие на основе мироощущений, по содержанию являются *духовными следами* с явлений объективной действительности, а также первоначальным отображением внутренних состояний человека, переживания им воздействий внешней среды.

Первичные образы имеют черты сходства с формой объектов восприятий и глубоко личностные особенности реагирова-

ния на них субъектов социального отражения. Из таких образов складывается эмпирический опыт жизни как духовного взаимодействия социальных индивидов со средой обитания. В такой социальной роли первичные образы имеют важное значение в становлении и развитии всей духовной жизни общества, в её обогащении новой информацией об объектах, событиях, процессах, их объективных качествах и свойствах, состоянии и поведении.

Но особую функциональную роль первичные образы играют в существовании оценочных форм социального отражения, раскрывающих значимость явлений объективной действительности для жизнедеятельности людей. Именно оценочное отражение сущего стоит на страже всего живущего и достигло высших уровней проявления в эстетических образах как отражения идеала развития человеческой жизнедеятельности. В психике человека данный этап является процессом работы чувств и эмоциональной памяти. Поэтому его можно трактовать как мироощущение. Именно с мироощущений и начинается вся духовная жизнь людей, все духовное освоение мира.

Индивидуально-личностная информация субъектов производства первичных духовных образов, объективируясь с помощью языковых средств и превращаясь в духовные ценности, отделяется от сознания создавших её социальных индивидов и приобретает общественно-действующую социально-функциональную роль средств коллективного духовного освоения реальной действительности, какого-то её фрагмента или элемента. В основании духовной жизни общества как социального процесса лежит общественное сознание с его многочисленными модификациями или формами, которые возникают как отражение столь же многообразных форм материального Бытия общества. Духовность с точки зрения ее слагаемых, является многослойной. Во-первых, это предвосхищающая часть духовности, всегда существующая в виде предвидения и целеполагания любой деятельности, в том числе и духовной, т.е. опережающая практическую деятельность духовность.

Во-вторых, это духовность процесса субъективации объективной действительности в процессе ее восприятия и отражения в сознании воспринимающего в виде образа-слепок с реального явления.

В-третьих, аккумуляция духовности в формах общественного сознания, в рамках которых совершается процесс духовного освоения мира.

Наконец, на эти три слоя духовности, связанные с деятельностью субъекта восприятия действительности накладывается духовность тех людей, кто пользуется образами-слепами с действительности, рожденными в начале этого процесса. Важным способом «трансляции» своего образа мира и её ценностной оценки становятся произведения культуры. Общеизвестна замечательная традиция отечественного образования опираться на культурное наследие в образовательном и воспитательном процессе. В этом контексте становится понятной необходимость изучения студентами конкретного материала, являющегося носителем духовности. Знание и понимание произведений культуры и искусства формируется на таких дисциплинах как «Краеведение», «Культурология» и, конечно, в процессе внеаудиторной воспитательной работы. Приобретение большой популярности «музейной педагогики» в этом случае тоже становится

неоспоримой, так как формы общественного сознания не создают идеальность или духовность, а только собирают, обобщают индивидуально рождающиеся мысли, чувства, переживания, представления, превращают в общественно значимые ценности, транслируют их в социальной системе.

Педагогические ценности, закреплённые в сознании студента, образуют систему его профессионально-ценностных ориентаций, определяющих отношение к окружающему миру и моделирующих содержание и характер выполняемой им профессиональной деятельности. Профессионально-педагогические ценностные ориентации имеют определённую структуру, формирование которой происходит в процессе обучения в вузе. Прежде всего, в структуру профессионально-ценностных ориентаций входит наличие интереса к педагогической деятельности, а также потребности в получении прочных педагогических знаний, которые обеспечат освоение профессии на более высоком уровне.

Формирование профессиональной компетентности бакалавра педагогического образования происходит в процессе освоения различных учебных дисциплин, включение студентов в научно-исследовательскую деятельность, разнообразные виды педагогической и производственной практик.

Профессиональная компетентность будущего специалиста предполагает готовность решать специфические для данной профессии задачи, определённые действия для их выполнения, доведённые до уровня умений, основанных на системном и глубоком освоении знаний.

Рассмотрим сущность понятия «профессиональная компетентность». В научно-методической литературе выделены традиционные характеристики компетенций: политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений; компетенции, касающиеся жизни в обществе, признанные препятствовать распространению климата нетерпимости и способствовать пониманию различий и готовности жить с людьми других культур, языков и религий; компетенции, определяющие владение письменным и устным общением, важным в профессиональной деятельности и общественной жизни; компетенции, связанные с возникновением информационного общества: владение новыми технологиями, понимание их силы и слабости; компетенции, реализующие способность учиться в течение всей жизни не только в профессиональном плане, но и в личной и общественной жизни [1].

По мнению Т.М. Сорокиной, под профессиональной компетентностью учителя понимается единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности [2].

А.В. Хуторской рассматривает компетентность как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [3].

Библиографический список

1. Кучугурова Н.Д. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста. *Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке*. Москва, 2000.
2. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания. *Начальная школа*. 2004; 2.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы. *Народное образование*. 2003; 2.
4. Виноцкая Н.В., Шабалина Е.П. Эстетический компонент этнокультуры как ценностно-смысловой аспект формирования личности. *Развитие современного образования: теория, методика и практика*: материалы III международной научно-практической конференции (Чебоксары, 05 февр. 2015 г.). Редколлегия: О.Н. Широков и др. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015.
5. Виноцкая Н.В., Шабалина Е.П. Этнокультурные ценности как воспитательный потенциал молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 2 (39).
6. Чернышева Е.Н. Формирование ценностно-ориентированных компетенций бакалавров педагогического образования музыкального профиля в образовательном процессе вуза. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Орёл, 2013.
7. Шабалина Е.П., Виноцкая Н.В. Духовно-нравственное воспитание в системе этико-эстетического наследия религий. *Актуальные направления научных исследований: от теории к практике*: материалы III Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 29 янв. 2015 г.). Редколлегия: О.Н. Широков и др. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015.

References

1. Kuchugurova N.D. Formirovanie professional'noj kompetentnosti budushego specialista. *Problemy i perspektivy pedagogicheskogo obrazovaniya v XXI veke*. Moskva, 2000.
2. Sorokina T.M. Razvitie professional'noj kompetencii budushego uchitelya sredstvami integrirovannogo uchebnogo soderzhaniya. *Nachal'naya shkola*. 2004; 2.
3. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy. *Narodnoe obrazovanie*. 2003; 2.
4. Vinickaya N.V., Shabalina E.P. 'Esteticheskij komponent etnokul'tury kak cennostno-smyslovoj aspekt formirovaniya lichnosti. *Razvitie sovremennogo obrazovaniya: teoriya, metodika i praktika*: materialy III mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Cheboksary, 05 fevr. 2015 g.). Redkollegiya: O.N. Shirokov i dr. Cheboksary: CNS «Interaktiv plus», 2015.
5. Vinickaya N.V., Shabalina E.P. 'Etnokul'turnye cennosti kak vospitatel'nyj potencial molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 2 (39).

Для воздействия на сознание подрастающего поколения, бакалавр педагогического образования должен обладать сформированными ценностно-ориентированными компетенциями, позволяющими осуществлять выбор ценностей, моделировать содержание и характер профессиональной деятельности [4; 5].

Ценностно-ориентированные компетенции – это ценностно-ориентированные способности, позволяющие адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной среды, используя приобретенные аксиологические знания, способы деятельности. В структуре ценностно-ориентированных компетенций выделяют: психологическую готовность студента к педагогической деятельности на ценностной основе; совокупность интегрированных аксиологических знаний; эмоциональное восприятие студентом и переживание значимости ценностей, навыков и умения ценностно-ориентированной деятельности.

Ценностно-ориентированная компетенция обеспечивает умение принимать решения в разнообразных жизненных ситуациях, проявлять гражданскую активность, уметь оценивать происходящие социальные события. Одним из главных педагогических условий формирования ценностно-ориентированной компетенции у бакалавров педагогического образования, является формирование чувства сопричастности со своим народом, с его историей, культурой и традициями [6].

При том многообразии культур, которое существует, содержание ценностей определить намного сложнее. Каждая культура имеет традиции, верования, национально-этнические особенности, жизненные приоритеты и ценности, а народ – свой менталитет. И все это является результатом или отражением образа жизни того, или иного народа.

Именно внедрение аксиологического подхода в педагогический процесс вуза позволяет сохранить свое национальное самосознание, культуру и ценности, что является основной задачей современного образования и воспитания.

Приобщение студентов к национальной культуре зависит от доступности культурных ценностей, от их готовности к интериоризации культуры своего народа, от педагогических аспектов процесса приобщения [7]. Проведённый среди первокурсников опрос показал, что 20 % студентов глубоко знают культуру своего народа; 30 % знают частично; 40 % плохо знают; 10 % не знают совсем. Длительное время процесс этнической социализации происходил не в институтах социализации, а в кругах внутриэтнического общения. В современных условиях для этноса качество образования определяется и содержанием в нем культурного наследия народа, ролью образовательной системы в процессе этнической социализации. Через восстановление и развитие традиционной культуры, народных обычаев, этническую социализацию, осознание необходимости взаимообогащения культур, мультикультурное обучение и воспитание возможно формирование личности, готовой к социальной адаптации в полиэтнической среде и профессиональной деятельности.

6. Chernysheva E.N. *Formirovanie cennostno-orientirovannykh kompetencij bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya muzykal'nogo profilya v obrazovatel'nom processe vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Orel, 2013.
7. Shabalina E.P., Vinickaya N.V. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie v sisteme `etiko`-`esteticheskogo naslediya religii. Aktual'nye napravleniya nauchnykh issledovanij: ot teorii k praktike*: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Cheboksary, 29 yanv. 2015 g.). Redkollegiya: O.N. Shirokov i dr. Cheboksary: CNS «Interaktiv plus», 2015.

Статья поступила в редакцию 07.09.15

УДК 7.067:316.37

Vinitskaya N.V., Cand. of Sciences (Arts Studies), senior lecturer, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: Natigor007@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

THE FORMATION OF COMMON CULTURAL COMPETENCIES OF STUDENTS ON THE BASIS OF HISTORICAL AND CULTURAL HERITAGE OF THE ALTAI REGION. The article discusses the cultural and historical heritage of the Altai Krai in a special case study of Biysk. This small city is famous for being a center of Orthodoxy, for in the early 20th century it had two dozens of iconic architectural buildings. On the territory of the city there was Altai Spiritual Mission, which was not only spiritual, but a cultural and educational center. The beginning of the 21 century was marked by the desire to rehabilitate formerly-prohibited values, to revive the lost Shrine. The creation of a unique Museum, which could become a Museum, a center of Renaissance of traditional culture and folk spirituality, introduces students to the issues of national culture and local history in the development of cultural competence. Future teachers need to learn the necessary knowledge, skills related to research work in fundamental scientific library of the Museum, the ability to organize and conduct in extracurricular activities thematic lectures, tours of the exhibitions of the Museum, the Archbishop's residence Biysk, and Holy sites in the city of Biysk, the historic areas of the city.

Key words: historical-architectural complex monuments, monuments of architecture and sculpture, Altai spiritual Mission, Museum, cultural heritage, regional culture, cultural competence.

Н.В. Виноцкая, канд. искусствоведения, доц. Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: Natigor007@yandex.ru

Е.П. Шабалина, канд. пед. наук, доц. Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: shabalinaep@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ АЛТАЙСКОГО РЕГИОНА

В статье рассматривается культурно-историческое наследие Алтайского края на примере г. Бийска. Небольшой город прославился как центр православия, так как в начале XX века обладал двумя десятками культовых архитектурных построек. На территории города находилась Алтайская Православная Духовная Миссия, которая оказалась не только духовным, но культурным и образовательным центром. Начало XXI века ознаменовалось стремлением реабилитировать поруганные ценности, возродить утраченные святыни.

Создание уникального музея, который мог бы стать музеем-заповедником, центром возрождения традиционной культуры и народной духовности знакомит студентов с вопросами национальной культуры и краеведения в процессе развития общекультурных компетенций. Будущим педагогам необходимы знания, навыки, связанные с научно-исследовательской работой в фундаментальной научной библиотеке музея, умением организовать и провести во внеурочной деятельности тематические лекции, экскурсии по экспозициям музея, Бийскому Архиерейскому подворью, святым и достопримечательным местам города Бийска, историческим районам города.

Ключевые слова: историко-архитектурные комплексные памятники, памятники архитектуры и скульптуры, Алтайская духовная Миссия, музей, культурное наследие, региональная культура, общекультурные компетенции.

Целью воспитательной работы в вузе является формирование у студентов социально-личностных и общекультурных компетенций. Одна из важнейших задач системы образования – это передача из поколения в поколение культурного наследия: совокупности ценностей, идеалов и норм. Скоординированное использование всех образовательных и воспитательных возможностей современного высшего учебного заведения поможет сформировать общекультурные ценности студентов и воспитать их эстетический вкус.

Общекультурная компетенция, по мнению А.В. Хуторского, это круг вопросов, в которых обучающийся должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности. Это особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций [1].

С переходом на новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, в которых четко выражен воспитательный аспект профессионального образования, упор сделан на формирование профессиональных и общекультурных компетенций обучающихся посредством реализации основных образовательных программ, использования различных аудиторных и внеаудиторных форм работы.

По мнению Е.В. Бондаревской, воспитание, как обращение к национальным личностным ценностям, развивает то, что наиболее

восприимчиво к развитию с позиций явной и неявной национальной культуры воспитания [2].

Студенты Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина имеют возможность познакомиться с вопросами национальной культуры и краеведения при изучении дисциплин: «История Алтайского края», «Художественная культура Алтая». Поскольку основной процент выпускников получает специальность по профилю «Педагогическое образование», то преподаватели ясно осознают всю необходимость подготовки специалистов не только в области профессиональных, но и общекультурных компетенций. На сегодняшний день выпускник должен уметь быстро анализировать информацию, в ситуации любой ситуации неясности принимать творческие решения, обладать коммуникативными способностями. Все эти качества включаются в состав профессиональных и общекультурных компетенций, сформированность которых является результатом высшего профессионального образования [3]. Будущим педагогам современной школы предстоит проводить не только учебные занятия, но и внеклассные мероприятия [4]. Навыки, связанные с умением организовать и провести увлекательную и полезную экскурсию, необходимо воспитывать заранее. С этой целью для студентов проводятся различные формы организации обучения такие, как лекции в музеях и выставочных залах, организовываются лекции-концерты и тематические экскурсии.

Важным центром культурной и религиозной жизни г. Бийска в начале прошлого века являлось Архиерейское подворье – центр Духовной миссии региона. Алтайская Духовная миссия не была первой по времени учреждения Миссией Русской Православной Церкви в Сибири, не была она и самой большой. Но она была признана лучшей среди всех других Миссий, действовавших в пределах Российской империи в XIX – начале XX века, как наиболее приблизившаяся к идеалу православного миссионерства. Центр Алтайской Духовной миссии находился в городе Бийске Алтайского края [5; 6]. Первым алтайским миссионером и организатором Духовной Миссии стал преподобный Макарий (Глухарев) – учёный архимандрит, один из самых выдающихся миссионеров Русской Православной Церкви. К 1915 г. Архиерейское подворье на территории в несколько гектар насчитывало 31 строение. В здании Архиерейского дома 7 декабря 2005 года Преосвященнейший Максим, Епископ Барнаульский и Алтайский преподавал благословение на создание Музея истории Алтайской духовной миссии. С 2006 г. в дар Бийскому благочинию стали поступать первые экспонаты для создания музейных экспозиций. С 20 января 2008 г. начато оформление тематико-экспозиционных комплексов в помещениях воскресной школы Свято-Димитриевской церкви Бийска. 28 января 2008 года созданы и открыты для посетителей музея и воскресной школы первые тематические выставки и экспозиции: «Бийское Архиерейское подворье: история и современность», «Храмы Бийска», «Старопечатная православная книга», «Культура и быт Бийской городской православной семьи второй половины XIX – начала XX вв.». На базе музея истории Алтайской духовной миссии формируется фундаментальная научная библиотека. Музеем проводятся экскурсии для разных категорий экскурсантов по экспозициям музея, Бийскому Архиерейскому подворью, святым и достопримечательным местам Бийска, историческим районам города. Тематика экскурсий разнообразна, например, «Музей истории Алтайской духовной миссии»; «Бийское Архиерейское подворье – памятник православной истории и культуры Алтая»; «Бийские святыни»; «Бийская Казанка»; «Бийский Арбат». Украшением Архиерейской площади стал монументальный памятник Святителю Макарию Алтайскому, до 1917 г. – Митрополиту Московскому и Коломенскому. Он торжественно открыт и освящен 1 октября 2009 г., в год 300-летия Бийска. Созданный Заслуженным художником РФ С.М. Исаковым памятник был подарен городу российско-итальянским фондом святителя Николая Чудотворца. В 2000 году на Юбилейном Архиерейском соборе Русской православной церкви митрополит Макарий был причислен к лику святых. Высота скульптуры – 2,5 м., постамента – 2,8 м. Макарий, митрополит Алтайский, в миру Михаил Андреевич Невский окончил Тобольскую Духовную Семинарию. 22 февраля 1855 г. поступил на службу в Алтайскую Духовную Миссию. С 1875 г. являлся заведующим Центральным Миссионерским училищем с. Улалы. 13 марта 1875 г. определен помощником начальника Алтайской Духовной Миссии. С учреждением Омской епархии (1895г.) стал именоваться епископом Томским и Барнаульским. 6 мая 1906 г. был возведен в сан архиепископа. С учреждением Барнаульского викариатства (октябрь 1908 г.) стал именоваться архиепископом Томским и Алтайским. С 20 декабря 1912 г. по март 1917 г. – митрополит Московский и Коломенский, священно-архимандрит Троице-Сергиевой Лавры, председатель Православного Миссионерского Общества. В 1917 г. Временным правительством был уволен из состава Святейшего Синода, а затем смещен с Московской кафедры. 22 августа 1920 г. Святителю Макарию по предложению Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Тихона был присвоен пожизненно титул митрополита Алтайского. Пример Макария Невского – это пример не только служения религиозного, но и просветительского. Памятник Святителю Макарию – единственный памятник алтайскому святому на Алтае. Бронзовая скульптура изображает подвижника, который одной рукой благословляет пасту, а в другой – держит макет православного храма. Еще один памятник г. Бийска посвящен Петру и Февронии. Среди сибирских городов, обладающих скульптурой Муромским святым, можно назвать Абакан и Омск. В г. Бийске памятник Муромским святым, покровителям семьи и верности, был открыт 2 сентября 2011 года на улице Л. Толстого. Автор проекта заслуженный художник России Сергей Михайлович Исаков. Ценности православия в современном обществе вновь приобретают свое значение, также как ценности семейные. Именно поэтому с энтузиазмом было встречено возрождение праздника семьи, любви и верности, отмечаемого в Российской империи вплоть до 1917 года. Много лет было воздвигнуто православ-

ным покровителям семьи за последние годы. У каждого из них свое композиционное решение. На памятнике в Великом Новгороде святые смотрят в одном направлении, благословляющим жестом встречая зрителя. Словно в зеркальном отражении смотрят супруги друг на друга в скульптурной композиции в Благовещенске. Скромные одежды и нежное рукопожатие присутствует в памятнике Омска.

Скульптуру С.М. Исакова в г. Бийске отличает торжественно-праздничное и одновременно глубоко лирическое решение. Праздничная одежда князя и княгини подчеркивает их красоту телесную, а нежное выражение благородных и добрых лиц – красоту духовную. Символом святости союза двух любящих людей стала пара голубей, трепетно поддерживаемая руками влюбленных. Голубь – известный символ чистоты, короткого нрава, любви. В христианстве голубь стал символом Святого Духа. Еще одним важным символом в данной скульптурной группе является ангел. Словно с высоты небесной смотрит он на этот союз мужчины и женщины, благословляя и освящая его. В красивой легенде о Петре и Февронии соединились фольклорные идеалы, связанные с историями о неравных браках и православные ценности, связанные с представлениями о верности данному слову, честности, преданности, верности друг другу. С именами православных святых связано создание не только скульптурных, но и архитектурных памятников. Так, первый в истории нашего города храм, возведенный в 1749 и просуществовавший до конца XVIII века – Петропавловский [7]. В мезонине архиерейского дома (ныне отреставрирован и освящен) находился храм святителя Димитрия, митрополита Ростовского. В конце XIX – начале XX века существовали деревянные (ныне разрушенные) храмы св. Пророка Илии, два домовых храма во имя святых Космы и Дамиана и др. Из сохранившихся каменных построек следует отметить церковь во имя святых равноапостольных царей Константина и Елены и храм святого Благоверного и великого князя Александра Невского. Образ святого князя Александра Невского – русского государственного деятеля, полководца (1252 – 1263) был привлекателен для деятелей русской культуры в сааы разные эпохи. Всеобщую славу молодому князю принесла победа, одержанная им на берегу Невы, в устье реки Ижоры. Помимо Александровского собора, в городе Бийске находилась Александровская кирпичная часовня, построенная в 1894 (рядом с Троицким собором). Показательно, что начавшееся в конце XX века возрождение православных ценностей и храмового зодчества было отмечено в нашем крае созданием храма во имя святого благоверного князя Александра Невского на Оби (на территории городского поселка Одинцовский Посад). Кирпичный храм был возведен коллективом объединения «Сибприбормаш» и освящен в 1994 году. В истории города Бийска был продемонстрирован уникальный пример возможностей сотрудничества церкви и светских организаций и учреждений для создания и развития региональных центров сохранения и популяризации культурного наследия. Расписывал иконостас и стены храмы иконописец-самоучка Владимир Чепров.

Образы православных храмов нередко присутствуют и на полотнах живописцев Алтая: «Часовенка святой Татьяны» Геннадия Буркова, «Площадь Баварина» Михаила Будкеева (в центре которой изображена часовня святого Владимира), Валерий Барinov и Гаврил Прибытков в своих работах запечатлели изображенные удивительные по красоте Бийский Успенский кафедральный собор на улице Советской. Это памятник культового каменного зодчества в традициях русского стиля. Собор возвышается над окружающими застройками, имеет градостроительное значение, формируя силуэт города. Здание собора облагораживает и насыщает особой духовностью не только начало улицы Советской, но и весь городской ландшафт. До него в г. Бийске уже было два храма. Первый, деревянный, стоял и функционировал с 1774 по 1830 год и был снесен из-за ветхости. Второй храм был первым каменным зданием Бийска. Он был построен и освящен в 1794 году. Народ называл этот храм казачьим собором, так как основными прихожанами его были казаки и члены их семей. Этот каменный храм прослужил верующим до 1903 года и тоже снесен. Решение о возведении нового, вместительного храма, который прослужит века, было принято на собрании прихожан ещё 31 марта 1891 года. Недостаточную сумму на строительство храма пожертвовал бийский миллионер Михаил Савельевич Сычев. Храм решено было строить в русско-византийском стиле. Полощенные иконостасы, украшенные резьбой, были изготовлены в Бийской иконописно-иконостасной мастерской Архипа Александровича Борзенкова [8]. В 1918 году Успенский храм,

перешедший в ведение обновленцев, стал именоваться собором. С этого момента он являлся кафедральным. В 1932 году Успенский кафедральный собор был закрыт и переоборудован под зернохранилище. Многие священнослужители подверглись аресту. Статус храма был восстановлен лишь в 1947 году. Два из немногих действующих храмов на территории Алтайского края, Успенский и Покровский, располагались в Бийске. Однако в 1961 году Покровская церковь была отдана под снос, и Успенский собор стал единственным действующим храмом на многие километры. Успенский храм вновь мог быть закрыт в 50–70 годы. Однако прихожанам и священнослужителям в этот раз удалось его отстоять. В 1989 г. пять новых колоколов, отлитых в Воронеже, были установлены на колокольне. В 1998 г. был получен статус кафедрального собора. Успенский кафедральный Собор был и остаётся эталоном храмовой архитектуры, истинным украшением города Бийска, оплотом православной веры и духовности населения Алтая. Однако не все храмы г. Бийска удалось спасти. Так, к сожалению, утрачен великолепный Троицкий собор, строительство которого для многих горожан связано с именем известной семьи купцов и меценатов бийских купцов Алексея Федоровича и Елены Григорьевны Морозовых. Архитектура является выразителем внешних и внутренних пространственных связей, культурно-исторических ассоциаций, преемственности и духовных смыслов своей территории, то есть пространственной памятью города. Пространственная память Бийска – фактор сохранения культурного и духовного своеобразия места, где прослеживается история города. Практически каждый храм города Бийска связан с именем архитектора и купца, финансировавшего строительство, которым любимся

в настоящее время. Поэтому история храмового строительства может рассматриваться и как история развития благотворительных фондов и деятельности меценатов.

Особенность экскурсионной практики музея истории Алтайской духовной миссии состоит во взаимосвязи экскурсионной работы музея с образовательными учреждениями.

Экскурсии в краеведческой и воспитательной работе имеют неоценимое значение и оказывают влияние на следующие области: расширение сферы образования через приобщение к музейной педагогике; развитие творческой личности; формирование национальной идеологии; сохранение традиций, возвращение к исконно духовным ценностям; патриотическое воспитание граждан своего Отечества; создание новой музейной аудитории; развитие способности извлекать информацию из первоисточника (музейного предмета); формирование понятийного аппарата через наблюдение и общение с предметами материального мира. Необходимо отметить общероссийскую тенденцию, что в условиях становления и развития рыночных отношений в государстве особое значение приобретают именно регионы, которые обладают большим количеством природных запасов, то есть регионы ресурсного типа. Они играют особую роль не только с точки зрения экономического развития, но и обладают потенциалом для развития и сохранения памятников природного и культурного наследия [9]. Для Алтайского края, как привлекательного места для туристов не только нашей страны, сохранение памятников культурного наследия имеет особое значение. Однако не менее важно создать условия для образования и воспитания студентов, музейных посетителей не только среди приезжих, но и людей, проживающих в данном регионе.

Библиографический список

1. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы. *Народное образование*. 2003; 2.
2. *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания*. Под общей редакцией Е.В. Бондаревской. Москва – Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999.
3. Шабалина Е.П., Полубоярова Л.В. Формирование общекультурных компетенций бакалавров профиля «Информатика» с использованием программы шифрования малых чисел на примере алгоритма RSA. *Образование и наука в современных условиях*: материалы II международной научно-практической конференции (Чебоксары, 15 янв. 2015 г.). Редакция: О.Н. Широков и др. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015.
4. Шабалина Е.П., Казакева Е.А. Музейно-образовательная деятельность как условие развития познавательного интереса студентов в вузе. *Научный потенциал студенчества в XXI веке*: материалы IV Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных. Ставрополь: СевКавГТУ, 2010; Т. 2. Общественные науки.
5. Степанская Т.М. *Архитектура Алтая XVIII–XX вв.* Барнаул: Издательство «А.Р.Т.», 2006.
6. Никифорова А.А. *Памятники природно-культурного наследия в регионах ресурсного типа: особенности охраны*: монография. Нижневартонск: Издательство Нижневартонского госуниверситета, 2013.
7. Шабалина Е.П., Виницкая Н.В. Историко-культурное наследие как компонент туристско-рекреационного потенциала Алтайского края Культурное наследие и устойчивое развитие туризма. *Материалы Международной научно-практической конференции 13-15 марта 2014 г.* Махачкала: АЛЕФ, 2014.
8. Шабалина Е.П., Виницкая Н.В. Духовно-нравственное воспитание в системе этико-эстетического наследия религий. *Актуальные направления научных исследований: от теории к практике*: материалы III Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 29 янв. 2015 г.). Редакция: О.Н. Широков и др. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015.
9. Виницкая Н.В., Шабалина Е.П. Потенциал искусства в актуализации одарённости учащихся. *Наука dziś: teoria, metodologia, praktyka. Zbiór raportów naukowych*. Wrocław: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2013.

References

1. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy. *Narodnoe obrazovanie*. 2003; 2.
2. *Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyah i sistemah vospitaniya*. Pod obshej redakciej E.V. Bondarevskoj. Moskva – Rostov-na-Donu: Tvorcheskij centr «Uchitel'», 1999.
3. Shabalina E.P., Poluboyarova L.V. Formirovaniye obschekul'turnyh kompetencij bakalavrov profilya «Informatika» s ispol'zovaniem programmy shifrovaniya malyh chisel na primere algoritma RSA. *Obrazovanie i nauka v sovremennykh usloviyah*: materialy II mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Cheboksary, 15 yanv. 2015 g.). Redkollegiya: O.N. Shirokov i dr. Cheboksary: CNS «Interaktiv plus», 2015.
4. Shabalina E.P., Kazakeeva E.A. Muzejno-obrazovatel'naya deyatel'nost' kak uslovie razvitiya poznavatel'nogo interesa studentov v vuze. *Nauchnyj potencial studenchestva v XXI veke*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenykh. Stavropol': SevKavGTU, 2010; T. 2. Obschestvennyye nauki.
5. Stepan'skaya T.M. *Arhitektura Altaya XVIII–XX vv.* Barnaul: Izdatel'stvo «A.R.T.», 2006.
6. Nikiforova A.A. *Pamyatniki prirodno-kul'turnogo naslediya v regionah resursnogo tipa: osobennosti ohrany*: monografiya. Nizhnevartovsk: Izdatel'stvo Nizhnevartovskogo gosuniversiteta, 2013.
7. Shabalina E.P., Vinickaya N.V. Istoriko-kul'turnoe nasledie kak komponent turistsko-rekreacionnogo potentsiala Altajskogo kraja Kul'turnoe nasledie i ustojchivoe razvitie turizma. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 13-15 marta 2014 g.* Mahachkala: ALEF, 2014.
8. Shabalina E.P., Vinickaya N.V. Duhovno-nravstvennoe vospitanie v sisteme `etiko-`esteticheskogo naslediya religij. *Aktual'nye napravleniya nauchnykh issledovaniy: ot teorii k praktike*: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Cheboksary, 29 yanv. 2015 g.). Redkollegiya: O.N. Shirokov i dr. Cheboksary: CNS «Interaktiv plus», 2015.
9. Vinickaya N.V., Shabalina E.P. Potencial iskusstva v aktualizacii odarennosti uchashchisya. *Nauka dziś: teoria, metodologia, praktyka. Zbiór raportów naukowych*. Wrocław: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2013.

Статья поступила в редакцию 07.09.15

УДК 37.018

Boltykov O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Deputy Chief of Timoshenko Military Academy of Radiological, Chemical and Biological Defense (Kostroma, Russia), E-mail: boltykov@mail.ru

FORMING OF CIVIL IDENTITY OF CADETS OF A MILITARY ACADEMY IN THE PROCESS OF TEACHING THE HUMANITIES. The paper studies a notion of "civil identity", its basic ideas, tendencies and approaches to the description of this phenomenon in scientific research of Russian scientists. A retrospective analysis of scientific literature is made on the problem of studying such categories as "identity", "social identity", "professional identity" and "civil identity". The work reveals a formation model of "civil identity" among officers and cadets of a military organization. The author pays attention to its structural components. Approaches to successful solution of civil identity formation are considered among officers and cadets in a military body as a process studied during their learning both obligatory and optional disciplines on the humanities.

Key words: cultural wealth, intellectual and moral development, identity, social civil identity, professional identity.

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

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье раскрыта сущность категории «гражданская идентичность», рассмотрены основные идеи, тенденции и подходы к характеристике данного явления в исследованиях изучаемого феномена в научных работах российских ученых. Проведён ретроспективный анализ научной литературы по проблеме исследования категорий «идентичность», «социальная идентичность», «профессиональная идентичность», «гражданская идентичность». В статье представлена модель формирования гражданской идентичности у слушателей и курсантов военного вуза, выделены её структурные компоненты. Рассмотрены подходы к успешному решению задач формирования гражданской идентичности у обучающихся в военном вузе в процессе преподавания как обязательных, так и факультативных гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: духовные ценности, духовно-нравственное развитие, идентичность, социальная идентичность, профессиональная идентичность, гражданская идентичность.

Реформирование Вооруженных Сил России, модернизация профессионального образования страны и высшей военной школы предполагают повышение качества подготовки будущих офицеров, у которых наряду с общими качествами, присущими всем специалистам высшей квалификации, должны быть сформированы высокие морально-психологические качества, требуемые военной практикой, в том числе и гражданской идентичности. В частности, в Концепции воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации, в квалификационных требованиях к военно-профессиональной подготовке выпускников военных вузов отмечается, что приоритетной целью воспитания личного состава является формирование у него качеств и отношений гражданина и патриота, чести и достоинства, воинского долга и повышенной ответственности за судьбу Родины, не являющиеся сегодня для многих курсантов глубоко осознанными убеждениями. Поэтому одним из основных ориентиров, на который должен быть направлен процесс обучения в военном учебном заведении, становится гражданская идентичность.

Анализ научной литературы показывает, что проблема формирования духовных ценностей личности в процессе обучения, связи духовного развития будущего специалиста с его профессиональным становлением в настоящее время стала активно разрабатываться (Л.С. Зорилова, О.Н. Илюхина, Н.А. Коваль, О.О. Полякова, В.А. Понамаренко, Л.Г. Шеняк). В диссертационных исследованиях последних лет затрагиваются вопросы функционирования ценностей в условиях армии, анализируется содержание наиболее значимых духовных ценностей, оказывающих существенное влияние на формирование духовного облика российского воина (С.П. Галченко, В.Н. Козлов, В.И. Лутовинов, А.Н. Охлопков, С.С. Соловьев, С. Щелкунов, С. Яхновец). В то же время вопросы использования воспитательного потенциала образовательного процесса в формировании гражданской идентичности не получили достаточного освещения. Поэтому для дальнейшего углубления научных представлений о формировании гражданской идентичности курсантов в процессе обучения в военном вузе, среди многих проблем, на наш взгляд, необходимо исследовать те, которые связаны с конкретизацией содержания этого понятия, с выявлением его специфики, с определением образовательных возможностей предметов социально-гуманитарного цикла в условиях военного вуза.

В этой связи необходимо подчеркнуть, что такие учебные дисциплины, как «История Отечества», «Психология и педагогика», «Правоведение», «Военная история», «Культурология»

и другие, обладают большим образовательным, развивающим, социализирующим потенциалами, так как направлены на формирование таких компетенций личности: способности понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, уважительно и бережно относиться к культурному наследию; действовать, исполняя свой гражданский и профессиональный долг, руководствуясь принципами законности и патриотизма; ориентироваться в тенденциях развития Вооруженных Сил России, основах управленческой деятельности; объективно анализировать многогранные ситуации в повседневной жизни, в условиях ведения боевых действий и принимать оперативно, самостоятельно правильные решения. Все сказанное выше убеждает, что указанные учебные дисциплины могут успешно решать задачи формирования гражданской идентичности у курсантов за годы их обучения в военном вузе.

Ретроспективный анализ научной литературы по проблеме исследования свидетельствует о том, что идентичность – ощущение самости, развивающиеся у индивида по мере взросления и определяющие его как самостоятельную личность [1, с. 100]; чувство тождественности человека самому себе, ощущение целостности, принимаемый им образ себя во всех своих свойствах, качествах и отношениях к окружающему миру [2, с. 30].

В этом контексте гражданская идентичность рассматривается как осознанный процесс соотнесения или тождественности человека к определенной государственности общности в конкретном социально-политическом контексте [2, с. 67].

По А.Г. Асмолову, гражданскую идентичность можно определить с двух разных точек зрения:

- осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющее для индивида значимый смысл;
- феномен надындивидуального сознания, признак (качество) гражданской общности, характеризующее её как коллективного субъекта. При этом гражданская идентичность как результат рефлексии общности рассматривается как наиболее высокий и сложный уровень развития её субъектности [3].

Модель формирования гражданской идентичности в этом случае предполагает развитие следующих структурных компонентов:

- *Когнитивный (познавательный)* – знания о власти, правовой основе организации общества, государственной символике, общественно-политических событиях, о выборах, политических лидерах, партиях и их программах, ориентация в их функциях и целях. Неотъемлемой составляющей когнитивного компонента является правовое знание.

- *Эмоционально-оценочный (когнитивный)* – рефлексивность знаний и представлений, наличие собственного отношения к общественно-политическим событиям, способность четко выражать и аргументировать свою точку зрения и суждения. Важнейшими составляющими эмоционально компонента являются гордость за «свою страну», её историю. Последнее обстоятельство представляет собой важнейший индикатор отношения к гражданской принадлежности как к ценности.

- *Ценностно-ориентировочный (аксиологический)* – уважение прав других людей, толерантность, самоуважение, признание права на свободный выбор каждого человека, умение определять влияние общественной жизни на свою собственную, готовность к принятию и анализу явлений общественной жизни; принятие и уважение правовых основ государства и общества;

- *Поведенческий* – участие в общественной жизни образовательного учреждения; желание и готовность участвовать в общественно-политической жизни страны; самостоятельность в выборе решений, способность противостоять асоциальным и противоправным поступкам и действиям; ответственность за принятые решения, действия и их последствия [4, с. 65].

По мнению Р.Ю. Шиковой, гражданская идентичность может рассматриваться как структурный компонент социальной идентичности, как результат процесса самоотождествления субъекта с соответствующими социальными группами на когнитивном и эмоциональном уровнях личности и имеет структуру, в которую входят: государственная идентичность (соотнесение себя с определённым государством, восприятие своих конституционных прав и обязанностей); патриотизм (наполнение государственной идентичности ценностным содержанием); гражданственность (качества гражданина, характеризующие его как активного члена данного государства и общества, не только следующего своим правам и обязанностям, но и реально участвующего в его жизни) [5].

Таким образом, подходы к пониманию этой категории могут быть объединены в несколько групп:

- социально-политический, акцентирующий предмет идентичности на концепты гражданского общества, гражданства и гражданственности, гражданской (политической) нации, правового государства, которые предлагаются в качестве основы для формирования искомых черт личности обучающихся;

- психолого-педагогический, ориентирующий на идентификационные процедуры, а также методы, средства, формы психо-

лого-педагогического воздействия с целью формирования искомых черт личности обучающихся;

- социокультурный, с акцентом на поликультурности, мультилингвальности, толерантности, определяющий основным предметом взаимодействия педагогов и воспитанников не столько как непосредственное формирование гражданской идентичности, сколько, как профессиональная деятельность по формированию качеств личности, способствующих осознанию своей принадлежности к той или иной этно-социокультурной общности, конфессии.

Значимая роль в формировании гражданской идентичности курсантов отводится преподавателю, поскольку именно он является одним из главных субъектов воспитательного процесса в военном вузе.

Наш опыт работы с курсантами, анализ деятельности других преподавателей кафедры убеждает нас в том, что успешному решению задач формирования гражданской идентичности у обучающихся в военном вузе в процессе преподавания гуманитарных дисциплин будут способствовать:

1) использование современных образовательных технологий (социальное проектирование, контекстное обучение, развитие критического мышления, учебного сотрудничества);

2) создание на занятиях, во внеаудиторной деятельности ситуаций свободного выбора, профессиональных и социальных проб;

3) опора на интерактивные формы и методы обучения (деловые, ситуационно-ролевые игры, реконструкции, дебаты);

4) использование потенциалов особого структурного элемента педагогической системы академии-военно-исторического и культурного центра (музея академии);

5) включение курсантов в социальную практику.

Таким образом, обучающиеся в военном вузе в ходе преподавания обязательных дисциплин и изучения элективных курсов знакомятся с системой национальных интересов, с традициями института армии, основными событиями военной истории страны, днями воинской славы России, кодексом поведения военнослужащего, воинским этикетом, мировоззренческими и духовными основами сознательного служения Отечеству, нравственными и правовыми аспектами воинской дисциплины, что обеспечивает формирование у выпускников военного вуза гражданской идентичности.

Библиографический список

1. *Словарь по социальной педагогике*. Автор-составитель Л.В. Мардахаев. Москва, 2002.
2. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. *Социально-политические и психологические основы работы с молодежью*. Ярославль, 2013.
3. Асмолов А.Г. и другие. *Как рождается гражданская идентичность в мире образования: от феноменологии к технологии*: в 2 частях. Москва, 2001; Ч. 2.
4. Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю. *Технологии развития гражданской идентичности студенческой молодежи в образовательном пространстве вуза*. Ярославль, 2013.
5. Шикова Р.Ю. Идентичность молодежи России в условиях социокультурной трансформации. *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2010; Вып. 1: 111 – 115.

References

1. *Slovar' po social'noj pedagogike*. Avtor-sostavitel' L.V. Mardahaev. Moskva, 2002.
2. Koryakovceva O.A., Bugajchuk T.V. *Social'no-politicheskie i psihologicheskie osnovy raboty s molodezh'yu*. Yaroslavl', 2013.
3. Asmolov A.G. i drugie. *Kak rozhdaetsya grazhdanskaya identichnost' v mire obrazovaniya: ot fenomenologii k tehnologii*: v 2 chastyah. Moskva, 2001; Ch. 2.
4. Koryakovceva O.A., Tarhanova I.Yu. *Tehnologii razvitiya grazhdanskoj identichnosti studencheskoj molodezhi v obrazovatel'nom prostranstve vuz*. Yaroslavl', 2013.
5. Shikova R.Yu. Identichnost' molodezhi Rossii v usloviyah sociokul'turnoj transformacii. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; Vyp. 1: 111 – 115.

Статья поступила в редакцию 18.09.15

УДК 371

Bulueva Sh.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State Universitiy, (Grozny, Russia),
E-mail: gamzaeva79@mail.ru

Masaeva Z.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State Universitiy, (Grozny, Russia),
E-mail: gamzaeva79@mail.ru

Ehaeva R.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State Universitiy, (Grozny, Russia),
E-mail: gamzaeva79@mail.ru

THE QUESTION OF PRINCIPLES OF ETHNOPEDAGOGY IN EDUCATION IN THE PROCESS OF TRAINING UNIVERSITY STUDENTS. The article emphasizes that today it is very relevant to make connection of tradition and experience with ethnological methodological-pedagogical theories of science in the process of solution of educational problems. Of some particular importance

is the process of updating the contents of education and upbringing on the basis of the revival of the progressive traditions of ethnopädagogy, in which humanistic and democratic ideals of people are used. The authors pay much attention to the role of ethnopädagogy and its powerful potential for education. The authors claim that the introduction of ethnopädagogy into the modern system of education makes it more sophisticated, renewed and improved and can be used in achieving an objective to training future teachers.

Key words: ethnopädagogy, making education ethnopädagogical, education, tradition, identity, future teacher, student.

Ш.И. Булуева, канд. пед. наук, доц., Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: gamzaeva79@mail.ru

З.В. Масаева, канд. пед. наук, доц., Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: gamzaeva79@mail.ru

Р.М. Эхаева, канд. пед. наук, доц., Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: gamzaeva79@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ЭТНОПЕДАГОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

В статье подчёркивается, что в настоящее время становится актуальным соединение традиций и опыта этнопädagogики с методолого-теоретическими положениями педагогической науки в решении образовательных задач. Особую значимость приобретает процесс обновления содержания образования и воспитания на основе возрождения прогрессивных традиций этнопädagogики, в которых заложены гуманистические и демократические идеалы народа. Авторы уделяют большое внимание роли этнопädagogики, которая имеет мощный образовательный и воспитательный потенциал. Авторы утверждают, что этнопädagogизация образования способствует обогащению, обновлению и совершенствованию системы общего и профессионального образования и как целевая функция подготовки учителей.

Ключевые слова: этнопädagogика, этнопädagogизация, образование, традиция, личность, будущий учитель, студент.

В условиях современной социально-экономической и культурной жизни России одним из основных приоритетов совершенствования общества является духовное возрождение нации, её лучших национальных устоев, национальной школы и традиционной педагогической культуры.

Духовные ценности чеченского народа, его традиции всегда играли важную роль в гражданском становлении человека, в формировании его нравственных и трудовых качеств, в социализации личности в целом. Поэтому так необходима объективная оценка исторической роли этих феноменов и изучение формирующего влияния различных воспитательных институтов. Знание, осмысление и переработка культуры прошлого играют важную роль в успешном решении сложных проблем воспитания детей и молодёжи в современных условиях. Без изучения и использования этнопädagogики не может быть образования личности. В настоящее время становится актуальным соединение традиций и опыта этнопädagogики с методолого-теоретическими положениями педагогической науки в решении образовательных задач. Особую значимость приобретает процесс обновления содержания образования и воспитания на основе возрождения прогрессивных традиций этнопädagogики, в которых заложены гуманистические и демократические идеалы чеченского народа. Эти идеалы при умелом и целенаправленном их использовании могут способствовать воспитанию подрастающего поколения в духе любви к родной земле, к труду, почитания старших, уважения и доброжелательного отношения к представителям различных национальностей, бережного отношения к природе.

В процессе этнопädagogизации образовательного процесса в вузах необходимо изменение технологий обучения, т. к. обучает и воспитывает не только содержание, но и организация самого процесса обучения. Обновление содержания образования с учётом общечеловеческих ценностей, исторического опыта, культурных многовековых традиций выдвигает на первый план новые требования к процессу подготовки студентов, т. к. эффективность обучения студентов посредством этнопädagogики определяется личностью самого педагога, его уровнем теоретической и практической подготовки [1].

Всё это требует внедрение не только инновационных организационных форм, теоретических и методических разработок, но и отхождения от устаревших стереотипов.

Этнопädagogическое образование будущих специалистов является важным фактором, способствующим реализации общекультурных функций народной педагогики. Г.Н. Волков считает, что «для этнопädagogики большой интерес представляет одна из функций компонентов культуры – быть средством обучения и воспитания за счет того, что существует историческая необходимость передачи накопленного человечеством опыта от поколения к поколению... Вместе с тем, в связи с необходимостью передачи опыта возникает и система методов и приемов, реализующих этот процесс» [2, с. 23 – 24].

Вузах учатся, как правило, студенты с определённым уровнем сформировавшегося отношения к окружающему миру и к будущей профессии. Особенность данного вопроса заключается в

том, что в вузах в содержании процесса профессиональной подготовки студентов этнопädagogизация образования не уделено должного значения. Вместе с тем теория и практика работы вузов свидетельствуют о недооценке, во-первых, роли дисциплин гуманитарного цикла в формировании комплекса личностных качеств студентов, определяющих их этнопädagogическую основу, во-вторых, что студент будет осуществлять свою деятельность в коллективе [3].

В связи с этим, изучение данного вопроса должно основываться на положениях педагогических теорий, которые имеют непосредственное отношение к процессу профессиональной подготовки студентов.

Целью образования сегодня все более становится воспроизводство и развитие культуры как универсальной области знаний во всем многообразии общечеловеческого и национального богатства. Нет и не может быть образования, не уходящего своими корнями в национальную, этническую культуру. Этот постулат неизбежно актуализирует проблемы этнокультурного образования молодежи [4].

Всё это потребовало необходимость усиления внимания к этнопädagogизации образования в вузе и активном ее внедрении в педагогический процесс. Это, несомненно, будет способствовать повышению уровня этнопädagogической образованности студентов.

Этнопädagogическое образование должно осуществляться непрерывно на протяжении всего периода обучения в вузе, что предполагает непрерывное совершенствование содержания образования и предусматривает рассмотрение этнопädagogического педагогических особенностей формирования личности учителя.

Эффективность включения этнопädagogического содержания в профессиональную подготовку студентов зависит от соответствия целей, средств, их согласованности, систематичности их влияния, последовательности требования, которые предъявляются будущему специалисту в области этнопädagogики, включающей в свою структуру также следующие комплексы: «теория этнопädagogики, мировая этнопädagogика, отечественная этнопädagogика и прикладная этнопädagogика» [5, с. 12].

В ходе изучения курса этнопädagogики происходит сопоставление культур народов, их традиционной культуры воспитания, обычаев и обрядов. Важнейшим элементом при этом выступает гуманное отношение к традициям, культуре, искусству разных народов, чужому языку как толерантной личности, в межнациональном этнопädagogическом диалоге.

В настоящее время необходимо, чтобы социальный прогресс сопровождался прогрессом духовным, опираясь на культурно-педагогическую самобытность каждой нации и каждой народности. Реализовать подобный процесс на практике можно лишь в условиях творческого освоения и использования идей и опыта народной педагогики, объединившей воедино традиционную педагогическую культуру, язык и мудрость воспитания каждого народа. Этнопädagogическое образование по самой сути своей может и должно быть направлено на формирование внутреннего мира будущего учителя, его духовно-нравственно-

го облика. У этнопедагогике тут особые возможности, так как в её содержании гармонически сочетается национальное с общечеловеческим, что позволяет познать национальную специфику своего народа, глубже понять и увидеть своеобразие другого народа [6].

Таким образом, этнопедагогическое образование способствует обогащению, обновлению и совершенствованию системы общего и профессионального образования, его осмысливают и как феномен образовательной деятельности, и как целевую функцию в системе подготовки специалистов.

Библиографический список

1. Арсалиев Ш.М.-Х., Муханова И.В. Использование этнопедагогических идей в нравственном воспитании молодежи. *Этносы развивающейся России: проблемы и перспективы*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Абакан, 2008.
2. Волков Г.Н. Концепция научно-исследовательского института этнопедагогике. *Этнопедагогический ежегодник*. Чебоксары, 2004: 15–30.
3. Муханова И.В. *Использование этнопедагогических знаний чеченцев в гуманистическом воспитании молодежи*. Назрань, 2009.
4. Гамзаева М.В., Магомедова З.З. Интерактивные методы обучения при формировании общекультурных компетенций будущих бакалавров профессионального обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 30 – 32.
5. Филиппов Ю.В. *Этнопедагогические проблемы этнической социализации*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Нижний Новгород, 2006.
6. Гамзаева М.В., Магомедова П.К. Опыт применения интерактивных методов обучения в процессе преподавания учебной дисциплины «Технологии научно-педагогического исследования». *Вестник Академии права и управления*. 2015; 38: 266 – 271.

References

1. Arsaliev Sh.M.-H., Mushanova I.V. Ispol'zovanie `etnopedagogicheskikh idej v npravstvennom vospitanii molodezhi. *Etносy razvivayuschejsya Rossii: problemy i perspektivy*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Abakan, 2008.
2. Volkov G.N. Konceptiya nauchno-issledovatel'skogo instituta `etnopedagogiki. *Etнопedagogicheskij ezhegodnik*. Cheboksary, 2004: 15-30.
3. Mushanova I.V. *Ispol'zovanie `etnopedagogicheskikh znaniy chechencev v gumanisticheskom vospitanii molodezhi*. Nazran', 2009.
4. Gamzaeva M.V., Magomedova Z.Z. Interaktivnye metody obucheniya pri formirovanii obschekul'turnyh kompetencij buduschih bakalavrov professional'nogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 30 – 32.
5. Filippov Yu.V. *Etнопedagogicheskie problemy `etnicheskoj socializacii*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2006.
6. Gamzaeva M.V., Magomedova P.K. Opyt primeneniya interaktivnykh metodov obucheniya v processe prepodavaniya uchebnoj discipliny «Tehnologii nauchno-pedagogicheskogo issledovaniya». *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2015; 38: 266 – 271.

Статья поступила в редакцию 21.09.15

УДК 37.017.925

Gusev D.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Arzamas Branch of NNGU (Arzamas, Russia),
E-mail: dimigus@rambler.ru

Povshednaya F.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Prof., Nizhny Novgorod State Pedagogical University n.a. K. Minina (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: povshedfv@yandex.ru

FOLK APPLIED ARTS IN RURAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF RUSSIA: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS. The article provides the historical and pedagogical analysis of the views of famous teachers, scientists and thinkers, learners in different years the problems of development and preservation of national traditions, moral and cultural values in the rural schools of Russia, which allowed to show the evolution of the system of rural educational institutions, to determine its main steps and to reveal the possibilities of folk crafts in the development of rural society. The article holistically reveals the basics and contents of a concept of "folk crafts". It brings up a generalized characteristic of its kinds, considered by the authors through the main needs of a person and includes tangible and aesthetic purpose, spiritual and educational mission. The research proves the idea that folk applied art has great social and pedagogical potential in the development of rural society, which is extremely important for the preservation of the Russian modern village.

Key words: folk applied art, rural school, mission, stages of development, needs, analysis.

Д.А. Гусев, канд. пед. наук, доц. Арзамасского филиала ННГУ, г. Арзамас, E-mail: dimigus@rambler.ru

Ф.В. Повшедная, д-р пед. наук, проф. Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail: povshedfv@yandex.ru

НАРОДНОЕ ПРИКЛАДНОЕ ТВОРЧЕСТВО В СЕЛЬСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РОССИИ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В статье дан историко-педагогический анализ взглядов известных педагогов, учёных и мыслителей, изучавших в разные годы проблемы развития и сохранения национальных традиций, нравственных и культурных ценностей в сельских школах России, который позволил показать становление системы сельских образовательных учреждений, определить основные его этапы и раскрыть возможности народного прикладного творчества в развитии сельского социума. В статье целостно раскрывается сущность и содержание понятия «народное прикладное творчество»; даётся обобщённая характеристика его видов, рассматриваемая авторами через главные жизненные потребности человека и включающая в себя: материальное и эстетическое предназначение, духовное и образовательное предназначение; обосновывается мысль о том, что народное прикладное творчество обладает большим социальным и педагогическим потенциалом в развитии сельского социума, что чрезвычайно значимо для сохранения современного села.

Ключевые слова: народное прикладное творчество, сельская школа, предназначение, этапы развития, потребности, анализ.

История отечественного образования убедительно свидетельствует о том, что сельская школа и сельское учительство занимают особое место в социокультурной и общественно-политической жизни не только села, но и страны в целом. Служение народу, сохранение и развитие национальных традиций, нравственных и культурных ценностей – высокая духовная просвети-

тельная миссия сельского педагога. Лучшие представители российского общества, выходцы из привилегированных сословий, интеллигенции, трудового народа, как отмечает М.И. Зайкин, в разные периоды истории «отказывались от более выгодной карьеры, и личного благосостояния и, не взирая ни на какие трудности и лишения, десятилетиями работали в самых глухих и от-

даленных деревнях и сёлах для того, чтобы помочь крестьянам подняться из тьмы и невежества» [1, с. 15].

Неслучайно деятельность многих из учителей по своему уникальна, накопленный ими опыт прогрессивен для своего времени и ценен для современности. В истории педагогической науки навсегда остались имена таких известных педагогов, учёных, учителей, мыслителей, как: К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, С.А. Рачинский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, А.А. Куманев, М.П. Щетинин и др. [2], которые в своем педагогическом наследии уделяли особое внимание идее народности в воспитании, сохранению традиций, обычаев, нравов русского народа, использованию в формировании личности различных видов народно-прикладного искусства, народных песен, сказок, былин. Так великий русский педагог К.Д. Ушинский в статье «О народности в общественном воспитании» (1857) отмечал: «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа... Всякая живая историческая народность есть самое прекрасное Божие создание на земле, и воспитанию только остается черпать из этого богатого и чистого источника» [3, с. 252 – 253].

Л.Н. Толстой в статье «О народном образовании» говорит о необходимости создания народных школ, обучение в которых должно осуществляться на основах народного мирозерцания: «Чему и как учить, должно определяться не произвольно, исходя из умозрительной теории, а сотрудничеством учителя с учеником, и практическим опытом преподавания» [4].

Профессор Московского университета С.А. Рачинский в «Заметках о сельских школах», стремясь возродить «художественно-эстетическую» школу для крестьянских детей, писал, что «средний уровень способностей наших крестьянских детей, как мальчиков, так и девочек вообще очень высок... Способности эти разнообразны, но преобладают заметно способности математические и художественные» [5, с. 59].

С.Т. Шацкий, создавший в Калужской области первую в России коммуны – центр воспитания трудных подростков, В.А. Сухомлинский – педагог-гуманист, открывший в Павлышском районе «школу радости» для сельских детей; А.С. Макаренко, создавший колонию для беспризорных подростков, спасавший их в жизни; А.А. Куманев – учитель Лукояновского педагогического училища, который верил и любил своих учеников; М.П. Щетинин, педагог-новатор, объединивший вокруг сельской школы Краснодарского края пять центров развития личности – все они особое внимание уделяли проблеме воспитания сельских школьников в условиях родной природы и народного творчества.

В опыте каждого из них, по мнению М.И. Зайкина, присутствует неустанный стремление привнести в школу, в класс, непосредственно на урок то живительное начало, которое изначально свойственно сельскому социуму, которое корнями своими глубоко уходит в народную культуру, её самобытность и неповторимость [6, с. 81].

Одним из первых исследователей народного творчества, высоко оценивший значимость «крестьянского» искусства, был В.С. Воронов, который художественные традиции рассматривал как народный стиль. Учёный считал, что традиция способна к изменению, внутренне и внешне она подвижна. Именно декоративность, конструктивность и орнаментальность в крестьянском бытовом творчестве «утверждают неоспоримое право именоваться искусством» и «являются характерным суммарным признаком, по которому всегда можно отличить и выделить продукт художественного крестьянского труда» [7, с. 188 – 189].

Ретроспективный анализ становления и развития системы сельских образовательных учреждений в России, проведенный современными учеными Л.В. Байбуродовой, Н.В. Байдуловой, Т.А. Беднягиной, А.Л. Вентером, А.Б. Вифлеемским, М.П. Гурьяновой, А.Е. Кондратенковым, В.И. Погореловой, Н.А. Солодухиной, Г.Ф. Суворовой, И.В. Фроловым, А.М. Цирульниковым, Н.А. Шобоновым и др. позволил выделить условно три этапа, тесно связанные с основными этапами формирования государства российского:

Первый этап – зарождение элементарного народного образования в сельской местности Российской империи с древнейших времен до 1916 года;

Второй этап – становление и совершенствования всеобщего среднего образования в сельской местности Советской России с 1917 года по 1990 год;

Третий этап – реформирование и оптимизация сельских школ в Российской Федерации с 1991 года по настоящее время.

При этом следует отметить, что исходя из главных жизненных потребностей человека в жизни сельского социума, чётко определились четыре предназначения народного прикладного творчества: материальное, эстетическое, духовное и образовательное, каждое из которых наделено дополнительными функциями. Такое понимание роли и значения народного прикладного творчества для культурно-исторического развития села было весьма важно во все исторические периоды, при этом конкретная составляющая может иметь как доминирующее, так и номинальное предназначение на отдельном временном этапе.

Так, на этапе зарождения элементарного народного образования в сельской местности Российской империи до 1916 года народное прикладное творчество по объективным причинам не могло нести ярко выраженное образовательное предназначение, оно, безусловно, присутствовало, но еще только в домашних условиях, стихийно реализуемое сельскими жителями посредством обращения ребёнка к народным изделиям в игровой форме.

Анализ историко-педагогических источников показал, что, активное развитие древнерусского прикладного искусства началось со второй половины XV века; наивысший расцвет его различных видов пришелся на период с XVII по XIX век. Наиболее поэтичными, живыми и истинно народными были работы, созданные в деревнях и селах России. Примечателен декор деревенских изб, отличающийся богатством пластического языка, совершенством техники, оригинальностью изобразительных мотивов и орнаментов. В нем сочетается прорезная и накладная резьба с рельефными изображениями на гладком фоне. Всё это свидетельствует о том, что на первом историческом этапе материальное предназначение народного прикладного творчества принимает доминирующее состояние.

Среди доминирующих составляющих народного творчества, как в городах, так и в селах Российской империи, было его эстетическое предназначение. Так, например, в барских домах, дворцах, храмах, царских палатах внутреннее и внешнее убранство отделялось изначально изысканным декоративно-прикладным творчеством мастеров из простого народа, выходцев из глубинки. Многие изделия делались на продажу, что-то выполнялось под заказ. С середины XVIII века, как только в России стали возникать фабрики и заводы по отдельным видам декоративно-прикладного искусства, в украшении и отделке значимых объектов государства наряду с произведениями художественного ремесла, стали занимать достойное место и декоры художественной промышленности [8].

Поскольку в рассматриваемый выше исторический период сельский житель был в большинстве своем беден и безграмотен, духовный удовлетворение от ручного труда он почти не получал. Крестьянину практически некогда было наслаждаться и восхищаться своим мастерством, ему приходилось изо дня в день создавать изделия на продажу и работать оформителем, чтобы обеспечить свою семью самым необходимым.

Анализ первого этапа – зарождения элементарного народного образования в сельской местности Российской империи – показал, что на данном этапе доминировало материальное и эстетическое предназначение народного прикладного творчества по сравнению с другими предназначениями.

На этапе становления и совершенствования всеобщего среднего образования в сельской местности Советской России с 1917 года по 1990 год образовательное предназначение народного прикладного творчества стало более значимо, так как именно в этот исторический период произошли кардинальные изменения в отечественной системе образования. Вторую и третью четверть XX века в истории нашего Отечества следует по праву считать временем начального, основного и среднего всеобщего образования. В эти годы народное прикладное творчество стало частично изучаться, как в городских, так и в сельских школах, в рамках предмета «Рисование», переименованного в 70 годах XX века на «Изобразительное искусство», а также в кружковой деятельности.

Сельские жители в этот период в отличие от предшествующего исторического периода получали образование; многие из них мигрировали в крупные населённые пункты в целях профессионального совершенствования и поиске перспектив личного материального благополучия. В связи с развитием промышленности материальное предназначение прикладного творчества перестало быть важнейшей составляющей в жизнедеятельности

села; многие виды промыслов за эти годы успели навсегда утратить свое былое предназначение.

Утрата позиций материального предназначения в прикладном искусстве естественным образом сказалась и на его эстетическом предназначении. Дизайн и жизнедеятельность села постепенно стали осовремениваться. Изделия народных мастеров, имеющие когда-то широкое практическое назначение стали постепенно заменяться новыми технологиями.

Всеобщая грамотность сельского населения повлияла на развитие их морального сознания. Люди захотели получать от ручного творчества духовное удовлетворение, наслаждаясь процессом изготовления изделия, тем самым особо подчёркивая именно духовное его предназначение. Ещё одним проявлением духовных запросов села стало сохранение народных культурных традиций. В сельских школах и домах творчества стали создаваться музеи народной культуры, организовываться выставки, конкурсы и фестивали по декоративно-прикладному творчеству. Сельские жители стали осознавать, что утрата видов народного искусства ведет к духовно-нравственному обнищанию народа.

Итак, историко-педагогический анализ периода становления и совершенствования всеобщего среднего образования в сельской местности показал, что доминирующей составляющей прикладного творчества на данном этапе было его духовное предназначение.

Вместе с тем, на этапе реформирования и оптимизации сельских школ в Российской Федерации с 1991 года по настоящее время наблюдается тенденция снижения эстетического предназначения народного прикладного творчества. Это обусловлено, на наш взгляд, социально-экономическими преобразованиями в России, открытием рынка для зарубежных стран, в результате чего увеличился спрос на изделия русского народного прикладного искусства, народных промыслов, материальное предназначение которых на этом этапе становится доминирующим.

Современная сельская школа, как важная составляющая системы Российского образования, переживает новую фазу своего развития. В последнее десятилетие произошли существенные социально-экономические изменения в обществе. Естественно изменилась и сельская школа, изменился воспитательный потенциал сельского социума, изменились требования к качеству их подготовке.

Как справедливо отмечает О.В. Разумовская [9], изменения в первую очередь характеризуются сокращением общего количества сельских школ (разного уровня). Одновременно происходит укрупнение сельских школ, что выражается в увеличении числа средних (полных) школ. Вместе с тем, из-за уменьшения количества обучающихся уже более десяти лет наблюдается увеличение доли малокомплектных школ из числа полных. По этой причине многие из них сегодня утрачивают свой статус и переходят в разряд основных или начальных. Еще сложнее выглядят перспективы развития школьного образования на селе. В связи с соответствующей демографической и социально-экономической ситуацией, сложившейся, как в стране в целом, так и на селе, количество учащихся школ существенно уменьшилось. Такое сокращение затронуло малочисленные сельские школы, которые в силу отсутствия достаточного финансирования и материально-технического обеспечения школьного образования уже несколько лет подряд прекращают свое существование во многих регионах Российской Федерации, о чем свидетельствуют следующие статистические данные.

Следует сказать, что в последнее время проблема выживания сельских, в первую очередь, средних общеобразовательных и малокомплектных школ серьезно обострилась. Это связано с реализацией концепции профильного обучения на старшей ступени образования и в связи с резким сокращением численности детей в начальной школе.

По данным Министерства образования и науки РФ, за последние три года количество средних учебных заведений по стране сократилось более чем на 5 тысяч (10%) от общего количества. Причем, в основном это сельские, так называемые малокомплектные школы. Число учащихся ежегодно снижается в среднем на 200 тысяч человек. Только за последний учебный год в Нижегородской области закрылось более 100 сельских школ, в Рязанской — 80, Курской — 58, Оренбургской — 36, в Алтайском крае — 46. Сейчас в стране насчитывается 43323 ООУ, из

них 27000 (62,3%) — сельские (11500 — малокомплектные, 26,5%), 33% школьного контингента сегодня — учащиеся сельских школ [10, с. 23].

В результате национальная культура и образование несут невосполнимые потери, которые негативно сказываются в различных сферах жизнедеятельности общества. Поэтому сохранение и укрепление сельской образовательной системы с учётом требований общества и экономических возможностей страны с каждым годом приобретает всё большую актуальность.

Сельская школа — это не только образовательное учреждение, но зачастую и единственный культурный центр села. Без школы село обречено на вымирание.

Несмотря на сложившиеся обстоятельства, трудно переоценить значение сельской школы в развитии социума на селе.

Действительно, в современных условиях сельская школа, являясь образовательно-культурным центром села, способна развивать и приумножать традиционную культуру и народное творчество, воспитать компетентную личность, дать качественное образование, вырастить человека-труженика, носителя культурных и нравственных ценностей.

В этих условиях идут поиски новых подходов к использованию народного прикладного творчества с целью развития учащейся молодежи в условиях города и села. Многие сельские учителя, как показывает наше исследование, совместно со школьниками ведут серьезную работу по возрождению народных культурных традиций, сохранению исторической памяти предшествующих поколений. Вовлекая детей в декоративно-прикладное творчество, они не только обучают их древнему ремеслу, но и приобщают к азам народного искусства, того самого искусства, которое веками вырабатывалось в опыте наших предков и без которого невозможно сформировать духовно полноценную личность [11].

С ростом национального самосознания и развитием интереса к народной культуре в структуру основного общего образования в рамках программы учебного предмета «Изобразительное искусство» (Б.М. Неменский, Т.Я. Шпикалова), включается дополнительный раздел — художественный труд, посвященный народному декоративно-прикладному творчеству и национальным традициям, содержание которого нацелено на приобщение детей к культурному национальному наследию, что сегодня находит широкую востребованность в практике многих общеобразовательных организаций.

Различные виды декоративно-прикладного творчества рассматриваются как действенное средство обучения и воспитания детей школьного возраста, что подчеркивается в новых Федеральных государственных образовательных стандартах: «... сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, права на изучение родного языка, возможности получения начального общего образования на родном языке, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России» [12, с. 3].

Все эти изменения свидетельствуют о том, что образовательно-воспитательная роль народного прикладного творчества является одной из доминирующих составляющих в развитии современной сельской школы России, в возрождении и сохранении народных традиций, в формировании духовно-нравственной личности растущего человека.

Таким образом, исследование показало, что роль и предназначение народного прикладного творчества в различные исторические периоды развития образования на селе рассматривались по-разному. Исходя из главных жизненных потребностей человека, выделены четыре его предназначения: материальное, эстетическое, духовное и образовательное, состояние которых на конкретных исторических этапах менялось, принимая то доминирующее, то номинальное значение.

Историко-педагогический анализ народного прикладного творчества в условиях сельских образовательных учреждений показал, что оно обладает большим социальным и педагогическим потенциалом, использование которого началось еще в Российской империи и продолжается в современной России, которая стремится не только сохранить русские народные традиции, обычаи, культуру, но и приумножить их.

Библиографический список

1. Зайкин М.И. *Феномены малокомплектных школ*. Горький, 1990.

2. Гусев Д.А. Подготовка будущего учителя начальных классов к художественно-эстетическому воспитанию сельских школьников средствами декоративно-прикладного искусства. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Арзамас, 2007.
3. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Составитель С.Ф. Егоров. Москва, 1998; Т. 1.
4. Толстой Л.Н. О народном образовании. *Отечественные записки*. 1874; 9.
5. Рачинский С.А. Сельская школа. Сборник статей. Москва, 1991.
6. Гусев Д.А., Зайкин М.И. От народных ремесел – к духовным идеалам культурного наследия». *Высшее образование сегодня*. 2014; 1.
7. Воронов В.С. О крестьянском искусстве: избранные труды. Москва, 1972.
8. Гусев Д.А. Генезис представлений в понимании предназначения народного прикладного творчества в развитии сельского социума. *Фундаментальные исследования*. 2014: 11 – 14.
9. Разумовская О.В. Сельская школа: особенности развития. *Профильная сельская школа: модели, содержание и технологии обучения*: сборник научных и методических работ, представленных на Всероссийскую практическую конференцию. Под редакцией М.И. Зайкина. Арзамас, 2003.
10. Михайлова С.В. Особенности условий среды проживания и обучения сельских учащихся (на примере Нижегородской области). *NovalInfo.Ru*. 2014; 25: 108 – 112.
11. Гусев Д.А. Инновационные образовательные ресурсы сельской школы в контексте реализации ФГОС. *Начальная школа*. 2013; 5.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. *Учительская газета*. 2012. Available at: http://www.ug.ru/new_standards/3

References

1. Zajkin M.I. *Fenomeny malokompleknyh shkol*. Gor'kij, 1990.
2. Gusev D.A. *Podgotovka budushchego uchitelya nachal'nyh klassov k hudozhestvenno-esteticheskomu vospitaniyu sel'skih shkol'nikov sredstvami dekorativno-prikladnogo iskusstva*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Arzamas, 2007.
3. Ushinskij K.D. *Pedagogicheskie sochineniya*: v 6 t. Sostavitel' S.F. Egorov. Moskva, 1998; T. 1.
4. Tolstoj L.N. O narodnom obrazovanii. *Otechestvennye zapiski*. 1874; 9.
5. Rachinskij S.A. *Sel'skaya shkola*. Sbornik statej. Moskva, 1991.
6. Gusev D.A., Zajkin M.I. Ot narodnyh remesel – k duhovnym idealam kul'turnogo naslediya». *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2014; 1.
7. Voronov V.S. O krest'yanskom iskusstve: izbrannye trudy. Moskva, 1972.
8. Gusev D.A. Genezis predstavlenij v ponimanii prednaznacheniya narodnogo prikladnogo tvorchestva v razvitii sel'skogo sociuma. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014: 11 – 14.
9. Razumovskaya O.V. Sel'skaya shkola: osobennosti razvitiya. *Profil'naya sel'skaya shkola: modeli, sodержание i tehnologii obucheniya*: sbornik nauchnyh i metodicheskikh rabot, predstavlenykh na Vserossiyskuyu prakticheskuyu konferenciyu. Pod redakciej M.I. Zajkina. Arzamas, 2003.
10. Mihajlova S.V. Osobennosti uslovij sredy prozhivaniya i obucheniya sel'skih uchastichisya (na primere Nizhegorodskoj oblasti). *NovalInfo.Ru*. 2014; 25: 108 – 112.
11. Gusev D.A. Innovacionnye obrazovatel'nye resursy sel'skoj shkoly v kontekste realizacii FGOS. *Nachal'naya shkola*. 2013; 5.
12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya. *Uchitel'skaya gazeta*. 2012. Available at: http://www.ug.ru/new_standards/3

Статья поступила в редакцию 28.04.15

УДК 378.016:51

Dvoryankina Ye.K., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Far Eastern State Transport University (Khabarovsk, Russia),E-mail: sispodx@inbox.ru**Korovina S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Far Eastern State Transport University (Khabarovsk, Russia),E-mail: ko_dv_sveta@mail.ru

SYSTEM APPROACH FOR HIGHER EDUCATION TEACHERS' TRAINING ACCORDING TO THE LOGICS OF A NEW SCIENTIFIC-THEORETICAL PARADIGM. The article highlights existing problems in higher educational training and offers an option to resolve them through a training, based on a systematic approach, taking into account new scientific educational paradigm. Education is seen as a holistic, interconnected invariant relationships between its elements complex, interaction of its technological mode can ensure efficient results. Special attention is paid to the goal-setting (system structure) of educational space. The professional teacher's skill is understood as the acquisition of subjective experience of self-development of the intellectual, spiritual, moral and professional capacity and the willingness to extrapolate this experience in employment.

Key words: educational space as a backbone system, subject and its development, skills of a teacher.

Е.К. Дворянкина, д-р пед. наук, проф., Дальневосточный государственный университет путей сообщения,г. Хабаровск, E-mail: sispodx@inbox.ru**С.В. Коровина**, канд. пед. наук, доц., Дальневосточный государственный университет путей сообщения г. Хабаровск,E-mail: ko_dv_sveta@mail.ru

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ВУЗА В ЛОГИКЕ НОВОЙ НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

В статье обозначены сложившиеся проблемы в подготовке кадров для образования и предлагается вариант их разрешения через повышение квалификации на основе системного подхода, с учетом новой научной образовательной парадигмы. Образование рассматривается как целостный, взаимосвязанный инвариантом отношений между его элементами комплекс, технологический режим взаимодействия которого может гарантировать получение эффективного результата. Особое внимание в статье уделено целеполаганию (структура системы) образовательного пространства. Профессиональное мастерство преподавателя понимается как приобретение опыта субъектного саморазвития интеллектуального, духовно-нравственного и профессионального потенциала и готовность экстраполировать этот опыт в трудовую деятельность.

Ключевые слова: образовательное пространство как система, субъект и его становление, мастерство педагога.

Современное общество предъявляет новые требования к одному из главных своих институтов – образованию, которое стоит на пороге преобразований, обусловленных сменой научно-теоретической парадигмы. Новая парадигма представляет образование как систему, в которой должны развиваться личностные качества человека. В этом контексте философ А.П. Валицкий

утверждает, что «новая образовательная парадигма характеризуется позициями: «... понимание учителя как носителя педагогического творчества, выступающего первым субъектом педагогической практики, организующего образовательное пространство, развиваясь в нём, несущим ответственность за цели и технологии их достижения; построение образовательного пространства в

учебном заведении как модели социокультурного пространства, где совершается становление личности» [1, с. 16].

Такая позиция согласуется с нормативными документами, которые определяют социальный заказ на подготовку, переподготовку и повышение квалификации работников образования. В названных документах отмечается необходимость первоочередного внимания уделять подготовке педагога как субъекта, способного решать проблемы обучения и воспитания поколений людей свободных, творческих, духовно богатых, развивающих свой потенциал сообразно встающим задачам. Поэтому модернизация образования, прежде всего, должна касаться выработки принципиально новых профессиональных установок работников образования. А так как это не происходит, то в этих условиях неизбежно возникает целый комплекс проблем, связанных с необходимостью изменения и совершенствования подготовки и переподготовки специалиста.

Научные исследования по проблеме становления педагогического мастерства преподавателя в теории и практике профессионального образования показывают, насколько сложна и многогранна эта проблема и значима в современных условиях. Её актуальность обусловлена тем, что эффективность подготовки специалистов находится в прямой зависимости от готовности преподавателя на научной основе, выполнять свои педагогические задачи. Профессиональное становление (профессиональное мастерство) преподавателя вуза рассматривается в наших исследованиях как приобретение опыта субъектного саморазвития интеллектуального, духовно-нравственного и профессионального потенциала и готовность экстраполировать этот опыт в трудовую деятельность.

Под «становлением» как философской категорией мы понимаем «изменчивость вещей и явлений». Употребляется она часто как синоним категории «развитие». Становление отражает «объективный процесс, в ходе которого новый предмет, новое явление начинается из реальной возможности превращаться в действительность».

В литературе, посвящённой методологическим вопросам этого феномена, описано становление любого явления, в том числе и профессионального. Вхождение человека в определённый профессиональный мир сопряжено с профессиональным становлением личности, развитие которой происходит при успешном овладении деятельностью.

Психологи раскрыли главные особенности деятельности: во-первых, деятельность является всегда деятельностью субъектов, осуществляющих её совместно; во-вторых, деятельность является взаимодействием субъектов с объектом, то есть она необходимо является предметной, содержательной, реальной, она всегда – творческая и самостоятельная.

Обозначим свою позицию на понятие субъекта. Учитывая, что деятельности без целей не бывает, мы под субъектом понимаем носителя целей и технологий достижения результата спрогнозированной цели. Б.Г. Ананьев считал, что важнейшим условием формирования человека как субъекта, постоянного совершенствования его мастерства в деятельности, является соединение знаний с опытом [2, с. 25].

На послевузовском этапе образования возникает противоречие, обусловленное доминированием реальной практики и недооценкой педагогом теории в изучении, анализе и творческом преобразовании этой практики. Разрешение данного противоречия видится в сочетании практического опыта с самообразованием и повышением квалификации педагога. Особая роль отводится теоретическим знаниям в профессиональном становлении педагога. Для самоосуществления в любой профессиональной сфере необходимо приложить немалые усилия. Работа сама по себе не делает человека нужным и независимым, она лишь предоставляет ему возможность стать таковым.

Однако остается ряд пока нерешённых проблем, на наш взгляд, связанных с формированием и развитием профессионального мастерства педагогов вуза. Прежде всего, отметим, что в основе традиционной парадигмы и соответствующих исследований отражена позиция учёных, заключающаяся в деятельности (функциональном) подходе.

В своих исследованиях за методологическую основу мы приняли системный подход, и в его логике мы рассматриваем деятельность как функционирование образовательной системы (смена её состояний), целевое взаимодействие элементов которой создаёт условия для становления и учеников, и учителя субъектами саморазвития интеллектуальной, духовной и профессиональной их сфер.

По мнению В.В. Краевского и др.: «Ни один сложный объект в наше время не может рассматриваться иначе, как с этих позиций», то есть с позиции их системности [3, с. 43]. Системный подход – одно из направлений методологии в современной науке, выражающее идеи системности, универсальности и многообразия форм существования объектов. Реализация идей системного подхода проявляется в рассмотрении объектов в конкретных науках как определенной системы (целостности). Системные представления являются важнейшей чертой современной теории, познания и практики.

Принимая системный подход за концептуальную основу исследований, определимся с понятием системы как «организованного комплекса средств достижения общей цели» [4, с. 123]. Исследователи выделили набор существенных признаков этого понятия (состав, структура, функционирование), назвав их системообразующими характеристиками. Состав – конечный перечень элементов системы. Структура – инвариант отношений между ее элементами. Функционирование – динамическое состояние системы в условиях технологического режима. В логике принятого определения системы, за структуру гуманитарных систем мы принимаем цель, определяющую характер отношений между элементами состава системы, то есть структура системы отражает устойчивое инвариантное отношение ее элементов, которое, как цель, достигается функционированием системы.

Мы согласуем свою позицию с утверждением, что концепция системного подхода позволит рассматривать образование как целостный, взаимосвязанный инвариант отношений между его элементами комплекс, технологический режим взаимодействия которого может гарантировать получение результата – профессионально подготовленного специалиста.

В связи со сказанным, имеющие место противоречия в повышении квалификации работающих педагогов можно в определенной степени устранить, рассматривая обучение и воспитание в вузе как взаимодействующие системы. Решение обозначенной проблемы, на наш взгляд, зависит от управления синхронным взаимодействием этих систем. Как показали наши исследования, синхронность взаимодействия составляющих образовательной системы (обучение, воспитание, профессионально-кадровая целостность, предметная область учебной дисциплины) обеспечивается за счет единства целей (структур) и адекватных им технологий.

Остановимся на научно-педагогическом исследовании образовательной системы и раскроем часть теоретических и технологических вопросов, являющихся актуальными и требующими решения в конкретных исследованиях и рекомендациях для практики повышения квалификации работников образования.

Одной из проблем, как на это указывают нормативные документы, является переход от позиции «передачи знаний» к субъектному развитию обучающихся. Человечество живёт в условиях возникающего постиндустриального общества в системе «культура – человек – технология», в образовательном пространстве соответствующих преобразований не наблюдается. На фоне уверенности о единстве науки и культуры в наши дни, как справедливо отмечает В.Н. Порус, все четче и четче вырисовываются контуры серьезного разрыва между ними. Научный прогресс уже не воспринимается обществом как неоспоримое доказательство культурного развития: наука и культура становятся безразличными друг другу.

Современная наука, строя образ мира, состоящий из теоретических абстракций, теряет связь с исходной задачей, для решения которой она возникла – задачей защиты людей от разрушающей вселенной. В тех «возможных мирах», которыми оперирует современное научное знание, нет места человеку как носителю культуры. Иными словами, сама по себе наука сегодня не ориентирует и не ориентируется на человеческое в человеке. И человек, опираясь на содержание науки, не возвращает свое человеческое качество. Смыслом образования в такой парадигме является особая «перемотка» знаний и умений в голову ученика. Учебник становится главным «медиатором» между знанием и незнанием, основным посредником между учителем и учеником. Целостность мировоззрения заменяется считанной с архитектуры науки «предметной учебной картиной» [3, с. 342].

Вторую проблему мы видим в необходимости теоретического обоснования концепции развития личности обучающегося как субъекта управления саморазвитием своего интеллектуального, духовно-нравственного и профессионального потенциала.

Необходимо учитывать, что в системе обучения происходит не «передача знаний», а совершается сложнейшая деятельность

по моделированию развития названного потенциала обучающихся, чтобы они стали субъектами своего саморазвития. То есть, необходима переориентация целей образования от ЗУН (знания, умения, навыки) на вектор развития образовательной системы и её субъектов. Новая образовательная парадигма, связанная с системным видением реальности, предполагает моделирование образовательного пространства, где происходит становление личности гражданина как субъекта саморазвития интеллекта, духовного богатства и профессионализма. Поэтому в педагогической реальности необходимо рассматривать педагога как субъекта.

Идеи становления субъектной позиции педагогов и обучающихся отражены во многих исследованиях. Наша точка зрения в указанном аспекте согласуется с современными направлениями исследования, где под субъектом понимается человек, способный к саморазвитию, самоутверждению во внешнем мире и к целенаправленному преобразованию расширяющейся и меняющейся среды своей жизнедеятельности, сохраняя и совершенствуя себя в течение неопределенно длительного времени.

Принимая мысль том, что мир и пространство – системы, мы фиксируем третью проблему: человек для своей жизни на Земле должен научиться моделировать мир своего поведения в данном времени и пространстве, то есть моделировать гуманитарные системы (целостности). Такая позиция на понимание гуманитарной системы позволила в наших исследованиях определить как педагогические основы моделируемых образовательных систем, так и логику развития личности как субъекта в моделируемом пространстве бытия. Речь идёт об осмыслении цели своего субъектного развития и разработке технологий реализации спрогнозированных целей. Так, психолог Г. Алдер в своих исследованиях подтверждает идею о том, что сознательно поставленная человеком цель приводит в движение бессознательно-психические механизмы интуиции для реализации данной цели. То есть сознательно зафиксированная цель – один из механизмов развития интуиции, что обуславливает его творческую деятельность [5, с. 202].

Таким образом, осмысление целей образовательной системы на уровне теории и технологии её постановки и реализации, мы рассматриваем, как педагогическую проблему и предлагаем решение и её, и выше обозначенных проблем на теоретической основе системного подхода. Наша позиция согласуется с выводами современных учёных, которые системность рассматривают как подход, обеспечивающий устойчивость среды жизнедеятельности с помощью образования, что основывается на принципе упорядоченности взаимодействия природы, общества, человека и индустриально-техногенной среды. Кроме того, он позволяет обеспечить сбалансированность развития социосферы (культуры, технологии, науки, образования и др.), что развивает отношение человека к самому себе как к единой целостной личности. Личность обогащается за счёт самосовершенствования, одновременно ориентирует развитие системы на внутреннюю и внешнюю упорядоченность её составляющих, то есть обеспечивает системную целостность, где происходит реализация целей обучения и воспитания обучающихся и повышение квалификации работающих педагогов в сфере сложившейся инфраструктурной среды, развивающейся вместе с образовательной системой. Поэтому неслучайно система содержания образования принята как педагогическая интерпретация культуры.

В своих исследованиях термин «образование» мы употребляем в смысле сложной гуманитарно-образовательной системы с присущими ей системообразующими характеристиками: состав (набор систем, входящих в систему образования), структура

(цель) и функционирование – динамическое состояние системы, позволяющее приобщать человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства.

В литературе часто употребляется термин «образовательный процесс». Наша позиция в этом аспекте согласуется с мнением: «Образовательный процесс – смена состояний образовательной системы» [6, с. 33].

Исходя из осмысления зафиксированных нами проблем развития образования, необходимо учесть ещё один важный аспект субъектного развития педагогов и обучающихся в образовательном пространстве учебного заведения. Таким аспектом является факт межсистемного взаимодействия его состава. Состав системы обучения включает следующие локальные целостности: преподавание и учение, воспитание и самовоспитание, предметная область учебной дисциплины. Отмеченный состав системы обучения находится в переменных субъектно-объектных отношениях, наличие которых, в свою очередь, знаменует факт присутствия во взаимодействующих целостностях ещё одной системы – системы управления. Такое состояние приводит к необходимости решения ещё одной проблемы – управление синхронным взаимодействием моделируемых систем, обеспечивающее динамическое их саморазвитие, ибо иначе невозможно избежать разрушения гуманитарных целостностей, что в педагогике не то что нежелательно, но просто недопустимо.

Обозначенные проблемы и их решение составляют теоретико-методологическую культуру преподавателя, которая рассматривается, как готовность осуществлять целеполагание, подбор технологий достижения целей, то есть культуру, состоящую в системном видении педагогической реальности, её моделирование, осуществление методической рефлексии. В педагогике методологическая культура преподавателя рассматривается как предпосылка формирования его профессионализма, высший показатель профессиональной готовности. В качестве основных признаков методологической культуры выделяются знания и понимание преподавателем мировоззренческих, гуманистических направлений в современной педагогике. Тенденции изменения кадрового состава в вузах вызывают крайнюю озабоченность. Подавляющему большинству педагогов трудно менять стереотипы мышления профессиональной деятельности, тем более создавать образцы новой педагогической практики со скоростью и объемом, диктуемыми динамикой изменений требований к качеству образования. Это приводит к решению главных задач модернизации образования на современном этапе – повышению профессионального уровня педагогов, что является процессом, развернутым во времени, связанным с личностным, профессиональным самоутверждением в профессии и дальнейшим ростом.

Анализ положений по проблеме педагогического мастерства позволил сформулировать его сущность как высокий, постоянно совершенствуемый в условиях педагогической деятельности на базе творческого осмысления своей деятельности. Становление педагогического мастерства – непрерывная работа педагога по совершенствованию не только своей деятельности, но и самого себя. Педагогическое мастерство возможно совершенствовать, не только как определенного вида в условиях педагогической деятельности, как способность решать конкретные задачи, стоящих перед педагогом.

Однако педагогическое мастерство – это не только освоение конкретных педагогических технологий, как часто можно увидеть в публикациях, но индивидуально выстраданный творческий опыт вхождения субъекта образовательного пространства в мир педагогики, выработка им своих индивидуальных «алгоритмов» взаимодействия, диалога педагога и обучающихся.

Библиографический список

1. Валицкая А.П. *Философское обоснование современных парадигм образования*. Педагогика. 1998; 3.
2. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
3. Лазарев В.С., Ставринова Н.Н. Критерии и уровень готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности. *Педагогика*. 2006; 2: 70–75.
4. Клиланд Д., Кинг В. *Системный анализ и целевое управление*; перевод с английского. Москва: Совет. Радио, 1974.
5. Алдер Г. *Техника развития интеллекта*. Санкт-Петербург, 2001.
6. Краевский В.В. *Общие основы педагогики*. Москва: «Академия», 2005.

References

1. Valickaya A.P. *Filosofskoe obosnovanie sovremennykh paradig obrazovaniya*. Pedagogika. 1998; 3.
2. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
3. Lazarev V.S., Stavrinova N.N. Kriterii i uroven' gotovnosti buduschih pedagogov k issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Pedagogika*. 2006; 2: 70–75.
4. Kliland D., King V. *Sistemnyy analiz i celevoe upravlenie*; perevod s anglijskogo. Moskva: Sovet. Radio, 1974.
5. Alder G. *Tehnika razvitiya intellekta*. Sankt-Peterburg, 2001.
6. Kraevskij V.V. *Obschie osnovy pedagogiki*. Moskva: «Akademiya», 2005.

Статья поступила в редакцию 10.09.15

УДК 378

Dzhabagova S.S., postgraduate, Chechen State Pedagogical Institute, (Grozny, Russia), E-mail: Seda-95-chr@mail.ru

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS OF "APPLIED INFORMATICS IN ECONOMICS" PROFILE IN STUDYING "DESIGNING OF INFORMATION SYSTEMS". In article studies theoretical and practical aspects of formation of professional competences in students who get specialization in "Applied Informatics in Economics" and whose main discipline is "Designing of Information Systems". The author comes to the conclusion that the effective formation of professional competence of future bachelors is possible in purposeful involvement of students in project activities, active use of interactive technologies, the design and implementation of tasks in relation to the necessities their future employers, step-by-step control, allowing you to record the level of formed competences of students.

Key words: professional competence, "Applied Informatics in Economics", project activity.

С.С. Джабагова, аспирант, Чеченский государственный педагогический институт, г. Грозный, E-mail: Seda-95-chr@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ «ПРИКЛАДНАЯ ИНФОРМАТИКА В ЭКОНОМИКЕ» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ»

В статье рассмотрены теоретические и практические аспекты формирования профессиональных компетенций у студентов профиля «Прикладная информатика в экономике» при изучении дисциплины «Проектирование информационных систем». Автор приходит к выводу, что эффективное формирование профессиональных компетенций и будущих бакалавров профиля «Прикладная информатика в экономике» возможно при целенаправленном вовлечении студентов в проектную деятельность, активном использовании интерактивных технологий, разработке и реализации тематики выполняемых заданий с учётом пожеланий будущих работодателей, поэтапном контроле, позволяющем фиксировать уровень сформированных компетенций у студентов.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, профиль «Прикладная информатика в экономике», проектная деятельность.

В настоящее время одной из главных задач профессиональной подготовки специалистов различных специальностей является адаптация к профессиональной деятельности в условиях информатизации общества.

Быстрое внедрение информационных технологий и информационных систем в профессиональную деятельность специалистов экономических специальностей приводит к сближению экономической и информационно-экономической профессиональной подготовки. Особую популярность в последнее время получило направление профессиональной подготовки 09.03.03 «Прикладная информатика». Применительно к экономическим специальностям профессиональная подготовка осуществляется по профилю «Прикладная информатика в экономике».

Специалисты информационного профиля с экономическими знаниями, становятся всё более конкурентоспособными на рынке труда, в этой связи специалисты с междисциплинарным инженерным и специальным экономическим образованием всегда бывают востребованными.

При этом большое значение в структуре профессиональной компетентности бакалавров профиля «Прикладная информатика в экономике» уделяется умению решать задачи в области проектной деятельности:

- проведению обследования прикладной области в соответствии с профилем подготовки: сбор детальной информации для формализации требований пользователей заказчика, интервьюирование ключевых сотрудников заказчика;
- формированию требований к информатизации и автоматизации прикладных процессов, формализация предметной области проекта;
- моделированию прикладных и информационных процессов, описание реализации информационного обеспечения прикладных задач;
- составлению технико-экономического обоснования проектных решений и технического задания на разработку информационной системы.
- проектированию ИС в соответствии со спецификой профиля подготовки по видам обеспечения (программное, информационное, организационное, техническое и др.);
- программированию приложений, создание прототипа информационной системы, документирование проектов информационной системы на стадиях жизненного цикла, использование функциональных и технологических стандартов [1].

Переход к компетентностной модели высшего профессионального образования привёл к необходимости выявления и описания компетенций, которые должны быть сформированы в ходе освоения студентами комплекса учебных дисциплин основной образовательной программы (ООП). Основные формируемые компетенции (общекультурные – ОК, общепрофессиональные – ОПК и профессиональные – ПК) указаны в Федеральном государственном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) направления подготовки 09.03.03 «Прикладная информатика» [2]. Если говорить о структуре компетенций, то она разрабатывается на основе ФГОС ВПО с учётом актуальных социальных и отраслевых норм, стандартов и потребностей будущих работодателей и самих выпускников.

Существенный вклад в формирование профессиональных компетенций у студентов профиля «Прикладная информатика в экономике» вносит дисциплина «Проектирование информационных систем».

Дисциплина «Проектирование информационных систем» изучается в базовой части профессионального цикла дисциплин.

Её цель: способствовать освоению будущими информатиками-экономистами теоретических знаний и формирование практических навыков в применении информационных систем для решения задач управления и принятия решений в экономических системах.

Задачи дисциплины:

- создание у студентов упорядоченной системы знаний о реальных возможностях информационных систем, их типах, архитектуре, составных частях, методах и средствах проектирования информационных систем, основных технологических подходах к проектированию;
- формирование базы для принятия решения об оценке необходимости и целесообразности внедрения тех или иных информационных систем в практику;
- ознакомление студентов с практикой применения новейших информационных технологий в области проектирования современных информационных систем, применения современных методов и средств проектирования, основанных на использовании CASE-технологии, а также навыков самостоятельного практического проектирования информационных систем для различных предметных областей.

В результате освоения ООП бакалавриата у студентов должны быть сформированы следующие компетенции при изучении дисциплины «Проектирование информационных систем» (табл. 1).

Таблица 1

Перечень компетенций, которые должны быть сформированы при изучении дисциплины
«Проектирование информационных систем»

Коды компетенции	Содержание компетенций	Перечень планируемых результатов обучения по дисциплине
ПК-7	способен использовать технологические и функциональные стандарты, современные модели и методы оценки качества и надежности при проектировании, конструировании и отладке программных средств	знать технологические и функциональные стандарты, уметь проектировать и конструировать программные средства, владеть навыками разработки и реализации программных средств
ПК-8	способен проводить обследование организаций, выявлять информационные потребности пользователей, формировать требования к информационной системе, участвовать в реинжиниринге прикладных и информационных процессов	знать методы обследования организаций, уметь выявлять информационные потребности пользователей, владеть навыками реинжиниринга информационных процессов
ПК-13	способен принимать участие во внедрении, адаптации и настройке прикладных ИС	знать методы внедрения ИС, уметь адаптировать и настраивать ИС под нужды предприятия, владеть навыками внедрения ИС
ПК-15	способен проводить оценку экономических затрат на проекты по информатизации и автоматизации решения прикладных задач	знать способы расчета экономических затрат, уметь рассчитывать финансово-экономическую эффективность проектов, владеть современными методиками расчета экономических затрат на проекты
ПК-19	способен анализировать рынок программно-технических средств, информационных продуктов и услуг для решения прикладных задач, и создания информационных систем	знать рынок программно-технических средств, уметь анализировать рынок информационных продуктов, владеть способами анализа рынка информационных продуктов

В процессе преподавания дисциплины «Проектирование информационных систем» нами используются такие формы обучения, как лекция, семинар, контрольная работа, тест, лабораторная работа. Теоретический учебный материал преподаётся слушателям в форме компьютерных презентаций. Презентации позволяют визуализировать учебный материал, что способствует качественному усвоению знаний и повышению интереса студентов к содержанию дисциплины. В каждой лекции применяется контекстный и проблемный подход при изучении учебного материала [3].

Для эффективного формирования профессиональных компетенций практикуется применение интерактивных методов об-

учения на основе проблемных, контекстных технологий. После каждой темы предусмотрен контроль знаний, выполнение проектов, тематика которых определяется на основе опроса будущих работодателей.

Тем самым, эффективное формирование профессиональных компетенций и будущих бакалавров профиля «Прикладная информатика в экономике» возможно при целенаправленном вовлечении студентов в проектную деятельность, активном использовании интерактивных технологий, разработке и реализации тематики выполняемых заданий с учётом пожеланий будущих работодателей, поэтапном контроле, позволяющем фиксировать уровень сформированных компетенций у студентов.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика (уровень бакалавриата)*. Москва, 2013.
2. Голицына И.Н. Информационно-коммуникационные технологии в высшем экономическом образовании. *Образовательные технологии и общество*. 2010; 1; Т 13: 304 – 307.
3. Гусева Е.Н. Методика преподавания дисциплины «Имитационное моделирование» у бакалавров прикладной информатики. *Электротехнические системы и комплексы*. 2015; 1 (26).

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 09.03.03 Prikladnaya informatika (uroven' bakalavriata)*. Moskva, 2013.
2. Golitsyna I.N. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v vysshem 'ekonomicheskom obrazovanii. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo*. 2010; 1; T 13: 304 – 307.
3. Guseva E.N. Metodika prepodavaniya discipliny «Imitacionnoe modelirovanie» u bakalavrov prikladnoj informatiki. *Elektrotehnicheskie sistemy i komplekсы*. 2015; 1 (26).

Статья поступила в редакцию 21.09.15

УДК 37

Stolyarchuk L.I., Professor, Department of Pedagogics, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia),
E-mail: lisgender-vspu@mail.ru

Ivanova T.M., teacher, Department of Foreign Languages, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia),
E-mail: ivanova.t.m@bk.ru

AXIOLOGICAL FOUNDATIONS OF EDUCATION OF MOTHER IN RUSSIA IN SECOND HALF OF THE 19th – EARLY 20th CENTURIES. The article examines the preconditions for the development of the axiological basis of the education of the expectant mother in Russia in the second half of 19 – beginning of 20 centuries (biological and social approaches) and their further development in the context of traditional, radical, democratic tendencies. The authors identify the main axiological ideas about the education of the mother in Russia and show the contemporary significance for the modernization of education. The authors come to the conclusion

that the transformation of post-industrial society as a society of mass consumption, changing gender order problematically issues of gender, family, gender roles, motherhood, education of the mother and intensified the search for new campaigns, appeal to the progressive heritage of Russian pedagogical thought in Russia in the second half of 19 – early 20 century.

Key words: axiological foundations, education of mother, education in Russia in second half of 19 – early 20 centuries.

Л.И. Столярчук, проф. каф. педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет»,
E-mail: lisgender-vspu@mail.ru

Т.М. Иванова, преподаватель каф. иностранных языков, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, E-mail: ivanova.t.m@bk.ru

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕЙ МАТЕРИ В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX вв.

В статье рассматриваются предпосылки развития аксиологических основ воспитания будущей матери в России во второй половине XIX – начале XX вв. (биологический и социальный подходы) и дальнейшее их развитие в контексте традиционной, радикальной, демократической тенденций. Авторы выделяют основные аксиологические идеи о воспитании будущей матери в России, имеющие современное значение для модернизации образования. Авторы приходят к выводу, что трансформации постиндустриального общества как общества массового потребления, риска, изменившегося гендерного порядка актуализировали проблемы семьи, гендерных ролей, материнства, вопросы воспитания будущей матери и активизировали поиск новых подходов, обращение к прогрессивному наследию отечественной педагогической мысли в России во второй половине XIX – начале XX в.

Ключевые слова: аксиологические основы, воспитание будущей матери, образование в России во второй половине XIX – начале XX в.

Стремительные изменения в различных сферах жизни современного российского общества влияют на трансформацию семьи, обновление в ней гендерных отношений супругов, ценностные установки на роль матери. Однако в отечественной педагогической науке остается мало исследованным педагогическое наследие аксиологических основ воспитания будущей матери в России во второй половине XIX – начале XX в., актуальное для решения педагогических проблем нашей эпохи.

Аксиологические основы воспитания будущей матери, их изучение как явления, включает в себя: моральное отношение женщины к миру, готовность к материнству, изучение отношения матери к плоду (будущему ребёнку), отношение матери к рождённому (воспитываемому) ею ребёнку, развитие чувства материнства, отношения матери и ребёнка, воспитание детей в семье или вне её, ценностного выбора женщины между материнством и общественным служением или совмещения женщиной материнства и общественной деятельности в трансформирующемся обществе. Проблема поиска аксиологических основ воспитания будущей матери в России во второй половине XIX – начале XX в. посвящены работы Е.Н. Водовозовой, Е.И. Конради, М.М. Манасеиной, А.С. Симонович, Е.И. Тихеевой, Л.К. Шлегер и др.

Предпосылки биологического подхода в аксиологических идеях о воспитании будущей матери в России во второй половине XIX – начале XX в. образовались на основе жизненных процессов, происходивших в обществе, положения женщины в общественных отношениях в контексте патриархальной культуры. В подсознании людей глубоко укоренились представления различных эпох о господстве в обществе мужчин и подчинении женщин, получившие научное обоснование в идеях *дуализма* (противопоставление мужского и женского начал). Воспитание будущей матери основывалось на природно-биологических позициях как главным предназначением женщины: в античной философии (Аристотель), в философии Средневековья (П. Абеляр, А. Августин, Д. Доминичи), широком почитании Образа Богородицы, совпадающим с языческим образом Матери в русской культуре.

Аксиологические идеи о воспитании будущей матери на основе биологического подхода, нашли дальнейшее развитие в России второй половине XIX – начале XX в., в *традиционной* тенденции: (М.Н. Катков, Н.С. Лесков, П.Г. Ульденбургский, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский), идеях дуализма, эссенциализма (англ. *essential*) о некоей неизменной женской сущности «данности» как биологическом феномене в призма половых различий; противники образования женщин отдавали приоритет домашнему воспитанию женщины, будущей матери.

Предпосылки социального подхода, нашедшего развитие в аксиологических идеях о воспитании будущей матери в России во второй половине XIX – начале XX в., возникли в связи с появлением движения в защиту прав женщин и требованиями уравнения их в правах с мужчинами, за их право на образование, равное мужскому (движение за эмансипацию женщин), органи-

зацией женских обществ. Научным обоснованием социологизаторских позиций явилась идея андрогинии – равноправия полов (Н.А. Бердяев, Платон, Ф. Шлегель, К. Юнг), о праве женщины посвятить себя «общественному служению». Положения *социального* подхода, нашли дальнейшее развитие в аксиологических идеях о воспитании будущей матери в России во второй половине XIX – начале XX в. контексте *радикальной и демократических* тенденций.

Радикальная тенденция (А.М. Коллонтай, Н.К. Крупская, Н.П. Огарев, Д.И. Писарев, Н.Г. Чернышевский, Н.В. Шелгунов и др.), представленная идеями акцидентализма (англ. *accidentalism*), эмансипации женщин, социального равноправия мужчин и женщин, отрицает институт брака, ведущую роль традиционной семьи и воспитания будущей матери, рассматривает семью как форму закрепления экономической, духовной и политической зависимости и несвободы женщины; поднимает вопрос о контроле репродуктивности, приоритете общественного воспитания над семейным, переносит акцент с материнства на личностную самореализацию женщины в социальной, политической и экономической сферах жизни.

Демократическая тенденция (Е.Н. Водовозова, Е.С. Дедулина, А.А. Дернова-Ярмоленко, П.Ф. Каптерев, М.М. Рубинштейн, и др.), ориентирующаяся на идеи *целостности* в воспитании будущей матери как аксиологической основы, исследующей возможности женщины–матери как личности, её потенциала, самореализации в различных сферах жизни, возможности совмещения социальных, профессиональных и семейных ролей; взаимодополнения семейного воспитания и общественного, «формирования всесторонне развитой личности женщины» [1, с. 17].

Николай Иванович Пирогов (1810 – 1881) считал огромным счастьем с раннего детства получить воспитание образованной матерью, а для этого ей необходимо полное образование, так как является носителем ценностных качеств, передавая которые своему ребёнку воспитывает полноправного гражданина. Разработанная им «Программа педагогики для специальных классов женских учебных заведений» являлась инновационной для того времени, создали предпосылки для дальнейшего развития аксиологических основ воспитания будущей матери.

Константин Дмитриевич Ушинский (1823 – 1870), основатель женского образования в России, отмечал, что каждая женщина должна получить всестороннее полное образование, так как является носителем ценностных качеств, передавая которые своему ребёнку воспитывает полноправного гражданина. Разработанная им «Программа педагогики для специальных классов женских учебных заведений» являлась инновационной для того времени, создали предпосылки для дальнейшего развития аксиологических основ воспитания будущей матери.

На рубеже веков педагоги-гуманисты сумели создать целостную гуманистически-либеральную модель воспитания будущей матери, основанную на новых рациональных научных основах. Современный исследователь Л.А. Грицай считает,

что: «Важнейшими составляющими данной модели являются, обоснование значения матери в деле формирования личности ребёнка (отсюда требование женского равноправия в семье и необходимость женского образования), признание материнского труда как общественной ценности и долга перед обществом, необходимость всестороннего развития ребёнка, воспитания в нем таких качеств как патриотизм, гражданственность, любовь к людям, трудолюбие, стремление преобразовывать жизнь по законам гуманизма» [3, с. 102].

К аксиологическим основам воспитания будущих матерей, можно отнести следующие педагогические идеи.

Идея свободного воспитания личности (К.Н. Вентцель (1857 – 1947), С.Т. Шацкий (1878 – 1934). Решая проблему воспитания будущей матери, они стремились к ликвидации существовавшего неравенства женщин в семье и в общественной жизни, требовали равноправия женщины и мужчины в вопросах образования.

Идея совместного воспитания детей обоих полов, которые должны общаться, свободно развиваться, заниматься вместе, получать совместное обучение и воспитание, пополняя творческие силы и занимаясь взаимовоспитанием.

Идея доминанты матери в воспитании ребёнка (К.Н. Вентцель, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский), «воспитывая женщин...», через их посредство воспитывается «общество и народ. Эта точка зрения кажется мне самой естественной для женских народных, общественных школ» [4, с. 283 – 284]. Женщина должна формироваться как свободная, самобытная, творческая личность, основным фактором развития которой должен быть свободный творческий производительный труд, приносящий пользу обществу, семье и самой личности.

Идея создания школ матерей и отцов и интеграции школьного и семейного воспитания. В участии женщины-матери в различных областях социальной и общественной жизни, в её совершенствовании в образовании К.Н. Вентцель видел главное условие развития семьи [5].

Значимость семейного воспитания отмечал и П.Ф. Каптерев (1849 – 1922). Для него семья являлась высшим началом в отношении отдельной личности, в тоже время по отношению к человечеству, государству, обществу и народу. Им был разработан специальный курс «Женщина в семье».

Неразрывность воспитательной и обучающей функций воспитания будущей матери. Помимо семейного воспитания женщина должна развивать свое общественное самосознание, общечеловеческие черты и свойства, самообразовываться, формировать культурные интересы. Эти идеи продвигали педагоги-демократы и впервые их внедрили в практику женской школы Н.А. Вышнеградский (1821 – 1872) и В.Я. Стоюнин (1826 – 1888) в Мариинском училище. Они предписывали преподавателям осуществлять более широкую деятельность, чем простое обучение и призывали сотрудников училища воспитывать девочек умственно и нравственно, поскольку школа должна воспитывать нравственные ценности, которые будущая мать передаст детям.

Данные идеи не потеряли своей актуальности и в настоящее время.

Положения, получившие дальнейшее развитие и важные для в современной педагогике: образованность матери, её самодостаточность как условие полноценного развития ребёнка; подготовка матери к передаче ребёнку социального опыта взаимоотношений, деятельности; признание относительной свободы матери и ребёнка, их индивидуальности, уникальности, неповторимости без излишней концентрации на ребёнке и родительского самопожертвования; постепенная эмоциональная дистанция и её регулирование без отчужденности как условие полноценного развития ребёнка, наиболее полной самореализации ребёнка и матери; попытки соединить «социально-прагматический и нравственно-духовный аспекты материнства, исходя из представления о том, что современная женщина должна быть и «прекрасной детной матерью», и профессионально-успешной личностью» [6, с. 15].

Трансформации постиндустриального общества как общества массового потребления, риска, изменившегося гендерного порядка проблематизировали проблемы пола, семьи, гендерных ролей, материнства, вопросы воспитания будущей матери и активизировали поиск новых подходов, обращение к прогрессивному наследию отечественной педагогической мысли в России во второй половине XIX – начале XX в., имеющему актуальный характер и современное значение в переосмыслении ценностных ориентиров, важных для решения возникающих проблем педагогической теории и практики современного образования для повышения его качества.

Библиографический список

1. Гнайкова Г.В. *Ценности материнского воспитания в наследии Е.И. Конради*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2004.
2. Пирогов Н.И. *Вопросы жизни. Избранные педагогические сочинения*. Москва, 1985.
3. Грицай Л.А. Педагогическая модель материнского воспитания детей в наследии М.К. Цебриковой и В.В. Поворинской. *Зворыкинские чтения: материалы IV Всероссийской межвузовской научной конференции*. Муром, 2012: 99–102.
4. Ушинский К.Д. *Избранные педагогические сочинения*: в 6 томах. Москва, 1988.
5. Вентцель К.Н. Культура и воспитание. *Антология гуманной педагогики*. Москва: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1999: 124–186.
6. Шамарина Е.В. *Культурный смысл материнства в западноевропейской и отечественной философской мысли*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2008.

References

1. Gnajkova G.V. *Cennosti materinskogo vospitaniya v nasledii E.I. Konradi*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Volgograd, 2004.
2. Pirogov N.I. *Voprosy zhizni. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Moskva, 1985.
3. Gricaj L.A. Pedagogicheskaya model' materinskogo vospitaniya detej v nasledii M.K. Cebrikovoj i V.V. Povorinskoj. *Zvorykinskie chteniya: materialy IV Vserossijskoj mezhvuzovskoj nauchnoj konferencii*. Murom, 2012: 99–102.
4. Ushinskij K.D. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*: v 6 tomah. Moskva, 1988.
5. Ventcel' K.N. Kul'tura i vospitanie. *Antologiya gumannoj pedagogiki*. Moskva: Izdatel'skij dom Shalvy Amonashvili, 1999: 124–186.
6. Shamarina E.V. *Kul'turnyj smysl materinstva v zapadnoevropejskoj i otechestvennoj filosofskoj mysli*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2008.

Статья поступила в редакцию 19.09.15

УДК 378

Kozlova S.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia),
E-mail: svetlanak38@mail.ru

PREVENTIVE PEDAGOGY: SPECIFIC FEATURES AND OPPORTUNITIES. The article is devoted to the description of the author's opinion regarding the part of educational methods and the way of its usage in child's education. The issue of time and place of using methods is revealed. The necessity of preventing child's negative action is disclosed. The ability of a teacher or parent to switch child's attention to positive moments to avoid child's negative reactions is explained. Situations, demanding to use the preventive pedagogics, such as obstinacy, whims, aggression, shyness, and others, are systemized. The role of explaining to the child how to behave in different situations is presented. The article also contains a list of requirements for the usage of different methods in preventive pedagogy in an educational process.

Key words: education, preventive pedagogy, classification, requirements, aggressiveness, shyness, game situations.

С.А. Козлова, д-р пед. наук, проф. Московского городского педагогического университета, г. Москва,
E-mail: svetlanak38@mail.ru

ПРЕДВОСХИЩАЮЩАЯ ПЕДАГОГИКА: ОСОБЕННОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ

Статья посвящена обсуждению роли методов в воспитании дошкольников, их соответствия цели воспитания. Особое внимание уделено умению педагога предвидеть реакцию ребёнка на события, ситуации, в которые он попадет и с помощью определенных методов предвосхитить отрицательные реакции. В статье представлены требования к использованию таких методов и раскрыто содержание воспитательной работы с детьми.

Ключевые слова: воспитание, предвосхищение, агрессивность, застенчивость, капризы, упрямство.

Воспитание – процесс сложный, неоднозначный и очень многоплановый в получении результатов. На один и тот же, казалось бы «идеальный» метод воздействия мы можем получить разнообразие реакций воспитуемых в пределах амплитуды от совершенно положительной до совершенно отрицательной. Почему?

Это зависит от возраста ребёнка, от уровня и содержания его социального опыта, от состояния здоровья ребёнка в момент воздействия на него, от времени применения метода, от субъективного отношения ребёнка к взрослому, использующему метод воспитания и т. д.

Но дело не только в том, чтобы грамотно выбрать метод воспитания. Важно ещё учитывать время его применения по отношению ко времени совершения, к примеру, нежелательного поступка. Подождать, пока поступок будет совершён, а уж потом наказывать ребёнка за его совершение? Или уже в процессе совершения поступка приостановить его выбранным методом? Или, предвидя последствия, применить метод заранее, пока поступок еще не совершён, и благодаря применённому методу и не будет совершён?

Что произойдет в первом случае? Ребёнок совершил неблагоприятный поступок, он, может быть, даже получил удовольствие от самого процесса и результата (ударил товарища и увидел, что тот заплакал – вознаграждён! Достиг результата! Значит, так и следует поступать впредь). Полученное удовлетворение будет рождать стремление повторить действие, чтобы ещё раз пережить удовольствие. Так происходит закрепление способа поведения и именно такой способ входит в социальный опыт ребёнка как одобряемый им, а часто и поддерживаемый взрослым (тебя ударили, дай сдачи!). И если вдруг взрослый начинает его осуждать за такой способ выражения отношения, то теперь уже в ребёнке растёт протест против взрослого и защита своего способа, который дал в свое время удовлетворение.

Что произойдет во втором случае? Если взрослый видит, что ребёнок делает что-то не совсем хорошее, он останавливает его строгим запретом, одёргиванием. Ребёнок прекращает начатое действие, но в нём сохранится неудовлетворенность из-за незавершенности действия, и он будет стремиться завершить его, пусть не сразу, а потом, когда внимание взрослого будет отвлечено. В психологии подобное действие называют «эффектом Зейгарник» [1]. Суть феномена состоит в том, что человек лучше запоминает действие, которое осталось незавершённым. Это объясняется той напряженностью, которая возникает в начале каждого действия, но не получает разрядки, если действие не закончено. Эффект Зейгарник имеет положительный результат в процессе обучения, так как закрепляет познавательный интерес. Но если мы рассмотрим его применительно к воспитанию ребёнка, то он может носить и негативный характер: у ребёнка, которому не дали завершить действие, может возникнуть надежда «вот подожди, я в следующий раз, когда мамы не будет рядом, обязательно тебе отомщу». У ребёнка закрепляется желание продолжить процесс действия. Это, конечно, не значит, что не нужно останавливать ребёнка, если он совершает неблагоприятный поступок, но следует помнить об эффекте Зейгарник и поэтому выстраивать последующую воспитательную работу по исключению его действия.

А вот третий случай имеет отношение к предвосхищающей педагогике. Что такое предвосхищающая педагогика? Это умение педагога предвидеть реакцию ребёнка на событие, методы воздействия и т. д. и вовремя до появления реакции ребёнка изменить её. Это большое педагогическое искусство, которое возможно при глубоком знании психологии ребёнка вообще и конкретного ребёнка в частности [1].

Педагог (родитель), овладевший таким искусством, может воспитывать ребёнка без наказаний. Но возможно ли воспитывать без наказаний и так ли это необходимо, ведь в наказании

есть своя польза для формирующейся личности. Поговорим об этом контраргументе. Наказание – это воспитательный акт, заключающийся в лишении наказуемого каких-то ценностей – материальных, моральных – за совершение какого-либо действия, недопустимого с точки зрения наказывающего. Но наказание в дошкольном возрасте очень болезненно переносится детьми и может оказать влияние на направленность формирующейся личности. Это связано, в частности, с тем, что для ребёнка оценка его поведения взрослым является своеобразным ориентиром в выборе правильной линии поведения: если взрослый хвалит, значит, безусловно, ребёнок считает, что он поступает хорошо, и так будет поступать впредь, если же взрослый наказывает, то у ребёнка нарушается механизм защищённости и эмоционального благополучия. Ребёнок воспринимает наказание как показатель нелюбви к себе, отверженности. Рождаются или закрепляются страхи, которых в дошкольном возрасте и без того довольно много, нарушается уверенность в себе, снижается самооценка [1].

Когда ребёнка наказывают часто, он вырабатывает свою линию ответного поведения: это может быть агрессия или наоборот «забитость», у ребёнка появляется боязнь высказать свою точку зрения или он нарочито подчеркнуто демонстрирует свое плохое поведение и т. д. – но всегда это выражение протеста и разрыв со взрослым. Так как ребёнок воспитывается и развивается не только в семье, но и в общественных организациях и просто на улице, то, конечно, совершенно избежать наказания трудно. Но в семье, зная своего ребёнка и понимающей его, можно воспитывать без наказаний, ограждая его нервную систему от излишних эмоциональных воздействий. Вот здесь и возникает потребность в предвосхищающей педагогике [2].

Можно систематизировать ситуации, требующие преодоления:

- упрямства,
- капризов,
- нежелания прилагать усилия к достижению цели,
- нежелания делать что-то,
- агрессивности в поведении и взаимоотношениях,
- излишней застенчивости, боязни общения с незнакомыми людьми.

Решение каждой из ситуаций требует своих методов, но механизм их действия всегда один: смена деятельности или объекта внимания для того, чтобы вызвать затухание одних эмоций и возникновения других, им противоположных [3]. Как, к примеру, преодолевать упрямство ребёнка с помощью предвосхищающей педагогики? Всё зависит от возраста ребёнка и уже накопленного им опыта достижения своей цели с помощью упрямства. Первые, так называемые проявления упрямства, можно заметить в 8 – 10 месяцев жизни ребёнка. Так ребёнок часто бросает на пол игрушку и смотрит, куда она упала, «требуется» от взрослого, чтобы он поднял её и подал ему, затем ребёнок тут же бросает её на пол снова. Так может повторяться бесконечно. Родители быстро устают от таких действий и строго говорят ребёнку, что бросать нельзя. А ребёнок все равно бросает. Взрослые начинают сердиться и говорить о ребёнке, что он такой упрямый и резко прерывают свои действия. «Всё, не дам больше игрушку». Ребёнок начинает плакать... Знакомая картина. Почему ребёнок так настойчиво бросает игрушку? Из-за упрямства? Нет! В этом возрасте он ещё просто не может быть упрямым. Это на самом деле не упрямство, а любопытство ребёнка в познании окружающего его мира, которое, конечно же, должно поддерживаться взрослыми. Но что делать в данном случае? Во-первых, набраться терпения и поднимать игрушку до тех пор, пока ребёнок следит за ней. Но потом наступать момент, когда ребёнок сам прекращается от игрушки и смотрит на действия взрослого, особенно если они сопровождаются эмоциональными проявлениями взрослого (смеётся, радуется, сердится и т. д.). И теперь ребёнок бросает игрушку для того, чтобы увидеть эту

реакцию. Это тоже акт познания мира, но вот им и можно воспользоваться для переключения внимания ребёнка. Мама, продолжая «игру» говорит: «Ой, улетела игрушка» и тут же предлагает другое действие: «Посмотри, вот птичка прилетела; Кто-то к нам пришел, пойдём посмотрим; Сейчас включим музыку и потанцуем и т. д.» Только не следует давать в руки ребёнку другую игрушку, так как он сразу начнет её бросать и ждать реакции взрослого. Сущностью предвосхищающей педагогики в данном случае является умение бесконфликтно остановить одно действие и быстро перейти к другому действию, по содержанию не похожему на предыдущее. Но всё же в приведенном примере речь идёт не об упрямстве, а о стремлении ребёнка к познанию [3].

Упрямство же может выражаться и как положительное и как негативное проявление. Как положительное — когда оно мотивировано стремлением достичь результата в своих действиях («Хочу сделать, хочу дорисовать, хочу дослушать сказку до конца» и т. д.), а может быть негативным, когда оно сопровождается капризами («Не уйду из магазина, купи мне эту игрушку», «Не хочу пить молоко из этой чашки, перелей в другую» и т. д.). Как поступать взрослому в таком случае? Во-первых, следует спокойно подумать — это каприз, или разумное желание ребёнка. Отличие заключается, прежде всего, в манере высказывания (капризный, излишне требовательный тон, резкие движения, иногда плач, непозволение себя обнять, приласкать). При разумном желании ребёнок обращается с просьбой ко взрослому, объясняет свое желание, допускает обсуждение своей просьбы. Если это разумное желание, то следует и уступить ребёнку. Например, его зовут к столу, а он отвечает, что еще немножко не дорисовал. Не стоит настаивать и требовать повиновения от ребёнка. Можно спросить, сколько времени ему ещё нужно, чтобы закончить рисунок (ведь здесь речь идёт о старшем дошкольнике!) И затем согласиться: «Ну, если тебе нужно еще 5 минут, я подожду, заканчивай». Ребёнок обязательно оценит этот компромисс, предложенный взрослым, и постарается быстро закончить. Если же мы будем требовать выполнения сказанного взрослым тут же, то разумное желание может перейти в каприз, и тогда уже «побеждать» его будет сложнее. Если ребёнок, капризная, требует от взрослого, к примеру, игрушку в магазине, то можно ему сказать: «Я собиралась тебе купить эту игрушку в следующий раз, когда получу зарплату, но ты стал капризничать и поэтому я, вероятно, не куплю тебе её. Хотя, если ты не будешь больше капризничать, я подумаю».

Нежелание что-то делать, например, убирать игрушки на место после окончания игры, вешать аккуратно свою одежду и др. лучше всего предвосхищать перспективой последующей деятельности — смотреть мультики, слушать сказку и др. Тут всё зависит от того, что ребёнок любит делать. Или игровой ситуацией — «приехала большая машина, водителю дали задание быстро собрать все игрушки и отвезти их на свои места», или сегодня мы с тобой будем учить наши игрушки запоминать свои места, на которых они должны находиться, когда ты с ними не играешь. Бери куклу Лилию и покажи ей её место вот на этом диванчике, а машины все должны стоять в гараже, а куда мы поместим мяч? Все игрушки на местах, как здорово! А теперь ты расскажи им сказку про то, почему у каждой игрушки должно быть свое место. И поэтому ты должен будешь за этим следить каждый день!

Важно только, чтобы взрослый не забывал, о чём он договорился с ребёнком и на следующий день не спешил сам убирать за него игрушки [4].

Труднее изменять агрессивные проявления ребёнка. Их не всегда можно предвидеть. Но если взрослый уже заметил, какие ситуации вызывают агрессию, то обязательно нужно постараться избегать встреч ребёнка с этими ситуациями. Но если встреча всё же произошла, следует как можно скорее переключить внимание ребёнка на другую ситуацию, другое действие или предложить вместе найти позитивный выход из ситуации. Агрессивный ребёнок слышит не всякого взрослого, а лишь того, к которому испытывает доверие, которому симпатизирует. К сожалению, это не всегда родители. Причины агрессивности ребёнка достаточно много: от стремления ребёнка самоутвердиться в глазах родителей и других детей, до протеста против излишней опеки, их «жаркой» любви, или наоборот, когда ребёнку не хватает родительской любви и внимания. В каждом случае предвосхищающие действия взрослых необходимы, чтобы снять напряженность, которую ребёнок восполняет агрессией.

Особого внимания заслуживает и поведение ребёнка, противоположное агрессии — застенчивость, боязнь себя проявить,

высказать свою позицию, страх перед наказанием. Это состояние тревожности, эмоциональной напряжённости, пожалуй, опаснее, чем агрессия. Если агрессия ложится на других людей, то излишняя застенчивость — на самого ребёнка, его внутренний мир, влияет на направленность личности, на характер взаимоотношений с другими детьми, со взрослыми. Опасность заключается в том, что такая излишняя застенчивость носит накопительный характер и есть опасность, что когда-то она выльется в яростную агрессию, которая будет служить своеобразной формой защиты себя от окружающих. Такая реакция может наступить не в дошкольном возрасте, а в школьном, а иногда и во взрослом состоянии человека. Ребёнок должен расти личностью свободной, раскованной, эмоционально яркой. Он не должен бояться ошибаться.

Важным элементом предвосхищающей педагогики является обучение детей конкретным способам поведения, управлению своими чувствами, методам общения, оказания помощи другому и т. д. Такое обучение совершенно необходимо, так как дошкольник просто не знает зачастую, как можно кого-то пожалеть (что нужно делать?), как нужно вести себя, к примеру, в театре, как следует разговаривать со сверстниками, чтобы не вызвать их обиду, а как с незнакомыми взрослыми и т. д. Поэтому недостаточно сказать малышу «Пожалей Петю, ему больно». А ребёнок не знает, что конкретно нужно делать — у него еще нет социального опыта такого поведения, и нет знания об этом. А взрослым кажется, что ребёнок не может этого не знать, и они не утруждают себя обучением ребёнка. Причем такое обучение необходимо как раз в русле предвосхищающей педагогики — перед тем, как мы скажем ребёнку «пожалей». Мама предлагает ребёнку: «Давай подойдем к Мише, пожалеем его: погладь его по головке, дай игрушку, скажи ему «Не плачь, Мишенька, всё пройдет». Подводит своего ребёнка к Мише и ещё раз напоминает, как следует сказать, но уже в сочетании с действиями малыша. А потом, когда Миша успокаивается, обязательно следует похвалить ребёнка за хороший поступок, сказав, к примеру: «Как ты хорошо поступил, Миша теперь не плачет».

В игровой форме можно проигрывать с ребёнком способы доброжелательного общения, разговора по телефону, ответа обидчику и др. Перед тем как идти в гости или в театр, полезно проиграть с ребёнком ситуацию «Мы пришли в театр. Как вести себя в фойе, зрительном зале», «Мы пришли в гости к тете Люсе. Что нужно сказать всем? Давай поиграем, я как будто бы тетя Люся, а вот эти игрушки будут её гости. И ты гость. Правильно, нужно поздороваться, снять верхнюю одежду, спросить, куда её повесить» и т. д. В игровой форме можно учиться разговаривать по телефону. У меня зазвонил телефон, ты мне звонишь? Я беру трубку: «Алло, я вас слушаю», отвечаю мне: «Меня зовут Лиза, здравствуйте. Я хотела бы поговорить с Виталием», «Хорошо, я сейчас его пригласю», «Спасибо» и т. д. Потом можно роли поменять: я звоню ребёнку, он мне отвечает. Такие игровые упражнения обычно очень нравятся детям и они легко усваивают нормы поведения, нормы разговора и др. И когда дома в реальной жизни зазвонит телефон, можно не спешить самому брать трубку, а предоставить это действие ребёнку, чтобы потом с ним проанализировать, как он усвоил урок.

Следует помнить об основных правилах предвосхищающей педагогики.

- Развивать в себе (педагог, родители) умение быстро анализировать ситуацию, в которой находится ребёнок, и предвидеть его реакцию.
- Ситуация, в которую мы хотим поставить ребёнка, чтобы откорректировать его реакцию, должна быть эмоционально значительно более насыщена, чем предыдущая. Иначе переключить ребёнка будет невозможно.
- Желательно изменить пространство, в котором находится ребёнок, чтобы ему ничего не напоминало о тревожной ситуации.
- Разговаривать с ребёнком нужно ласково, не допускать резких осуждающих слов.
- Оценивать ситуацию и конкретное поведение ребёнка в ней. Но никогда не делать обобщений по поводу отрицательных черт в личности ребёнка.
- Если же происходит что-то чрезвычайное, требующее резкого прекращения действия ребёнка, то допустимо повышенным тоном остановить действие ребёнка, но, конечно же, без оценки самого ребёнка. Девочка взяла металлический крючок, ходит с ним по комнате в поисках места, куда можно его

прикрепить, увидела два отверстия – розетка – и уже протянула руку с крючком, чтобы его повесить. Взрослый испуган, предвидя результат, он тревожно и громко говорит: «Лиза, нельзя туда вешать крючок» Девочка удивлена, спрашивает: «Бабушка, а почему ты так испугалась?» «Пойдем, я тебе расскажу, чего я испугалась», – говорит бабушка уже более спокойным тоном. Садятся рядом на диван, и бабушка рассказывает, что могло произойти. При этом бабушка своим прикосновением к ребёнку, поцелуем и др. показывает, как она испугалась за ребёнка, как любит его. Это очень важно, так как ребёнку всегда нужно быть уверенным в том, что его любят и в любой ситуации готовы его защитить.

• Если же происходит ситуация не столь драматичная, то нужно просто отвести ребёнка от ненужной ситуации и предложить более интересное наблюдение, дело и др.

• насыщать социальный опыт ребёнка знанием разнообразных способов устанавливать взаимоотношения, взаимодействия с другими людьми.

• Вести обучение детей способам поведения в разных ситуациях, используя для этого игровые приемы.

• Всегда помнить, что лучше воспитывать, а не перевоспитывать ребёнка и поэтому чаще использовать предвосхищающую педагогику, а не «исправительную», когда нужно исправлять то, чего не должно было случиться.

Библиографический список

1. Мельникова Н.В. Психолого-педагогические механизмы внутренних нравственных устоев в развитии дошкольника. *Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения*. 2014; 4.
2. Козлова С.А., Куликова Т.А. *Дошкольная педагогика*. Москва: «Академия», 2001.
3. Бим-Бад Б.М. *Педагогическая антропология*. Москва: «Юрайт», 2015.
4. Козлова С.А. Концепция послушания в личностно-ориентированной парадигме воспитания дошкольников. *Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения*. 2014; 6.

References

1. Mel'nikova N.V. Psihologo-pedagogicheskie mehanizmy vnutrennih нравственных устоев v razviti doshkol'nika. *Doshkol'nik. Metodika i praktika vospitaniya i obucheniya*. 2014; 4.
2. Kozlova S.A., Kulikova T.A. *Doshkol'naya pedagogika*. Moskva: «Akademiya», 2001.
3. Bim-Bad B.M. *Pedagogicheskaya antropologiya*. Moskva: «Yurajt», 2015.
4. Kozlova S.A. Konceptiya poslushaniya v lichnostno-orientirovannoy paradigme vospitaniya doshkol'nikov. *Doshkol'nik. Metodika i praktika vospitaniya i obucheniya*. 2014; 6.

Статья поступила в редакцию 15.09.15

УДК 378

Konoplyansky D.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Director, Tomsk State University of Architecture and Building in Leninsk-Kuznetsky, Associate Professor, (Leninsk-Kuznetsky, Russia), E-mail: lktgasu@mail.ru

MODERN THEORETICAL CONTENT “COMPETITIVE GRADUATE”. The article is devoted to the formation of a competitive labor market of graduates. Particular attention is paid to the disclosure of the definition of “competitiveness of graduates” as a base for solving problems of increasing competitiveness of graduate students of higher educational institutions of Russia in various branches of knowledge. The article provides an analysis of the essential concepts of the theoretical contents of “competitiveness of graduates” in the theory and methodology of higher education. The author analyzes and compares various achievements of researchers in the domain of theoretical contents of “competitive graduate” in the theory and methodology of higher education. The article describes the modern point of view of the author on the problem under study. The research identifies and justifies the necessary theoretical, methodological and technological basis for the formation and development of the theoretical contents of a test of “competitiveness of graduates”. For a more complete disclosure of the considered theoretical contents the work defines personal and professional qualities that are required of university graduates to be competitive.

Key words: graduate, definition, theoretical contents, comprehension, competitiveness, competitive graduate, education, professionalism, labor market.

Д.А. Коноплянский, канд. пед. наук, доц., директор филиала Томского государственного архитектурно-строительного университета, г. Ленинск-Кузнецкий, E-mail: lktgasu@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ КОНТЕНТ «КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫЙ ВЫПУСКНИК ВУЗА»

Статья посвящена проблеме формирования конкурентоспособного на рынке труда выпускника вуза. Особое внимание уделено раскрытию дефиниции «конкурентоспособный выпускник» как базовой для решения проблем повышения конкурентоспособности студентов выпускных курсов высших учебных заведений России в различных отраслях знания. В статье даётся анализ сущностного понятия теоретического контента «конкурентоспособный выпускник» в теории и методике высшего профессионального образования. Анализируются и сопоставляются достижения различных исследователей в области определения теоретического контента «конкурентоспособный выпускник вуза» в теории и методике высшего профессионального образования. В статье изложена современная точка зрения автора на исследуемую проблему. Определена и обоснована необходимая теоретико-методологическая и методико-технологическая основа формирования и развития исследуемого теоретического контента «конкурентоспособный выпускник». Для более полного раскрытия рассматриваемого теоретического контента определены личностные и профессиональные качества, которые необходимы выпускнику вуза для обретения конкурентоспособности.

Ключевые слова: выпускник, дефиниция, теоретический контент, компетентность, конкурентоспособность, конкурентоспособный выпускник, образование, профессионализм, рынок труда.

Решение в теории и методике высшего профессионального образования проблем конкурентоспособности выпускников вузов предполагает использование теоретического контента «конкурентоспособный выпускник», поэтому следует обратиться к анализу данной дефиниции. В первую очередь, естественно, следует определиться с «конкурентоспособным выпускником»

применительно к теории профессионального образования высшей школы.

Здесь необходимо отметить, что проблема формирования именно конкурентоспособных выпускников высших учебных заведений обозначена Правительством РФ в качестве одной из приоритетных и актуальных задач, которые стоят в профессио-

нальном образовании высшей школы [1, с. 3 – 5]. Это предполагает:

- необходимость привития студентам вузов стремления к постоянному и непрерывному саморазвитию;
- формирование у студентов вузов качеств конкурентоспособной личности, что является следствием первого положения.

Рассматривая определение понятия «конкурентоспособный выпускник» в теории профессионального образования высшей школы, следует отметить, что ряд отечественных педагогов высшей школы, а также исследователи иных научных областей, предпринимают активные попытки дать глубинное определение данного понятия, разработать его теоретический аспект – как ключевую категорию итога формирования высококлассного специалиста в современных социально-экономических условиях.

Это связано с тем, что развивающемуся обществу необходимы разносторонне образованные (с учётом современных тенденций экономической жизни) выпускники высшей школы, которые в ситуации выбора могут самостоятельно принимать оптимальные и ответственные решения, и, в то же время, они ориентированы в своём поведении на сотрудничество, конструктивность и мобильность. Помимо сказанного выше, конкурентоспособный выпускник должен быть готов к межкультурному взаимодействию, обладая при этом чувством ответственности за социально-экономическое будущее страны.

Таким образом, базовые компоненты конкурентоспособности выпускника должны быть выражены в таких категориях:

- профессионализм;
- психологическая готовность к участию в конкуренции на рынке труда [2, с. 39 – 45].

По мнению ряда экспертов, эти требования, которые заложены в личностные показатели выпускника высшего учебного заведения, уже выступают определенным гарантом его конкурентоспособности, гарантом обладания им необходимыми рыночными качествами и характеристиками [3; 4; 5, с. 209 – 211].

Анализируя и сопоставляя достижения различных исследователей в области определения понятия «конкурентоспособный выпускник», можно констатировать, что помимо традиционно необходимых знаний, умений и навыков, внимание работодателей направленно на следующие составляющие: профессиональную заинтересованность выпускников вузов; мотивацию к трудовой деятельности; положительные ценностные установки личности; позитивные нравственные установки личности; способность достигать заданных целевых ориентиров; стремление к непрерывному расширению профессионального кругозора; устремленность на самосовершенствование; направленность на саморазвитие.

Следовательно, представленный комплекс требований, который предъявляет к конкурентоспособным выпускникам работодатель, позволяет определить данную категорию как личность, наделенную заданной совокупностью свойств, обуславливающих её профессиональную пригодность и способность к исполнению конкретных профессиональных задач в соответствии с требованиями современного рынка труда.

В работах А.А. Кирсанова определение «конкурентоспособный выпускник» значительно упрощается и может быть раскрыто в следующей интерпретации: это соответствие студента вуза – как будущего специалиста – требованиям работодателя, отражающее уровень его компетентности в выбранной профессиональной сфере [1, с. 15 – 16].

В то же время в педагогической литературе применительно к вопросам функционирования и развития профессионального образования «конкурентоспособный выпускник» определяется в качестве активного субъекта профессиональной деятельности, который раскрывает свой потенциал (личностный, нравственный и, соответственно, профессиональный) в условиях насыщения рынка труда рабочей силой. Это значит, что он всегда (!) готов быстро адаптироваться к изменяющимся потребностям общества и требованиям работодателей, готов к конкуренции на современном рынке труда.

Следует согласиться с суждением, высказанным Е.В. Максимова в отношении определения понятия «конкурентоспособный выпускник вуза», которое отражает интегральное качество личности вчерашнего студента, комбинируя в себе совокупность ключевых компетенций, ценностных ориентаций выпускника, позволяющих ему функционировать в обществе с высокой долей успешности [4, с. 78]. Здесь следует уточнить, что степень формирования конкурентоспособности выпускника вуза в сфере

приложения своих профессиональных качеств и умений отражается в достижении им успеха на поприще профессиональной деятельности в условиях активной конкуренции посредством активизации профессиональных знаний, умений, навыков, а также мобилизации внутренних ресурсов личности выпускника.

Кроме того, опираясь на современные представления об экономической составляющей содержания профессионального образования, выпускника высшего учебного заведения можно рассматривать как продукт производства в сфере транслирования образовательных технологий и предоставления образовательных услуг. Однако следует понимать, что конкурентоспособный на рынке труда специалист является не только продуктом производства высшего учебного заведения, но и личностью, обладающей своим набором качеств и характеристик.

Обобщая существующие в теории профессионального образования высшей школы определения понятия «конкурентоспособный выпускник», можно констатировать наличие 4-х вариантов трактовки, которые лежат в следующих плоскостях:

- как значимый показатель высокого рейтинга высшего учебного заведения, обеспечивающий успешность вуза в конкуренции на современном рынке образовательных услуг;
- как итоговый продукт деятельности высшего учебного заведения (его профессорско-преподавательского состава), выпускаемый на современный рынок труда;
- как способность молодого специалиста к профессиональным достижениям, успеху и саморазвитию в современных условиях;

- как качество профессиональной подготовки студента в вузе, которое соответствует актуальным потребностям общества и требованиям работодателя.

Таким образом, на наш взгляд, «конкурентоспособный выпускник» – это личность, которая в ходе процесса профессиональной подготовки в вузе формирует комплекс профессиональных, личностно-психологических и нравственных качеств, позволяющих ей занять (относительно других соискателей) желаемое место на рынке труда.

Что представляет собой понятие «конкурентоспособный выпускник» в методике профессионального образования высшей школы? Этот вопрос возникает хотя бы потому, что необходимо знать, насколько по окончании учебы в высших учебных заведениях вчерашние студенты готовы к дальнейшему трудоустройству – с учетом конкуренции на современном рынке труда со стороны других работников, профессиональной деятельности и, более того, профессиональной самореализации в реальной социокультурной и экономической обстановке. Актуальным для методики высшего профессионального образования остается и вопрос о том, что должно входить в комплекс характеристик выпускника для того, чтобы он был в полной мере способен осуществлять свои профессиональные обязанности на качественном высоком уровне и насколько этот набор характеристик соответствует требованиям, которые предъявляют работодатели к выпускникам вузов. Кроме того, несомненным остается тот факт, что высшее учебное заведение оказывает значительное воздействие на формирование и развитие качеств, которые характеризуют конкурентоспособность выпускника вуза.

Для нас представляет интерес позиция В.И. Андреева, который делает заключение, что для динамичного общественного развития «следует формировать конкурентоспособную личность, которая в различных жизненных ситуациях подготовлена к выживанию в конкурентной борьбе... при этом обществу нужна личность, конкурентоспособность которой достигается цивилизованными средствами и методами» [6, с. 134].

Обратим внимание, что вуз, который нацелен на формирование конкурентоспособности своего выпускника, не может просто «предоставить» студенту-выпускнику набор необходимых качеств; конкурентоспособного выпускника можно «получить» организацией такого образовательного-профессионального пространства вуза (представляющего собой совокупность и единство практико-профессиональной, социально-образовательной и инновационной сред), которое бы стало стратегическим фактором формирования конкурентоспособного специалиста. Будем исходить из того, что для достижения запланированного результата в методике высшего профессионального образования следует проработать комплекс методов и средств взаимодействия преподавателя и студента.

Что касается определения понятия «конкурентоспособный выпускник» в методике профессионального образования высшей школы, то здесь следует иметь в виду студента, который

посредством использования активных и интерактивных методов обучения к концу обучения формирует и развивает у себя конкурентоспособные преимущества, которые проявляются в глубоких профессиональных знаниях, развитых умениях и навыках решения профессиональных задач в современных социально-экономических условиях функционирования рынка труда.

Для раскрытия данного определения понятия «конкурентоспособный выпускник» в методике профессионального образования высшей школы следует уточнить некоторые положения и перевести их в плоскость реалий педагогической деятельности:

- применение активных и интерактивных методов обучения предполагает высокий уровень внешней и внутренней активности студентов;

- дискуссионный метод, основанный на обсуждении спорного вопроса или проблемы. Важной характеристикой дискуссии, отличающей её от других методов, применяемых в высшей школе, предстает аргументированность [7; 8];

- кейс-метод трактуется как один из современных методов деятельного обучения; он основан на организации преподавателем в высшей школы группы студентов обсуждения задания, являющего собой описание конкретной педагогической ситуации с явной или скрытой проблемой [9; 10];

- метод проектов определяет формирование учебно-познавательных навыков студентов и умений самостоятельно проектировать (конструировать) систему личностных знаний, подвергать анализу приобретенную информацию, высказывать предположения (гипотезы) и предлагать разнообразные приемы и средства по их реализации, а также, способствует эволюции критического мышления [11];

- метод сообучения, или, фактически, педагогика сотрудничества в высшей школе, которая может рассматриваться как объединенная (совместная) работа профессорско-преподавательского состава высшей школы и студентов, будучи организованной на следующих принципиальных основах, а именно: «субъектно-субъектного» согласованного действия, совместного участия, совместного творчества и совместного управления. Педагогика сотрудничества в высшей школе, на наш взгляд, представляет собой технологию «проникающего» вида, так как она предстает органичным элементом современных педагогических методов [1, с. 17 – 18];

- метод модерации понимается как совокупность целенаправленного систематизированного процесса интеракции в студенческих группах с помощью вербализации и визуализации и как стиль активного участия всей группы (команды) в реализации реальных целей и задач педагогического процесса высшей школы [10; 13];

- метод синквейнов – это использование в методико-дидактическом обеспечении образовательного процесса высшей школы определенным образом структурированного информационного текста, представленного в виде пятистрочной поэтической формы (США, начало XX века; Россия – с 1997 г.). Это – оптимизирующий прием формирования и развития «образной речи» студентов, дающий возможность результативно и эффективно достичь желаемого результата [12];

- метод различных блиц – игр, т. е. совокупность приемов и средств блиц-игр, мини-игр и т.д., которые используются как методы активизации деятельности студентов высшей школы в современном образовательном пространстве. К ним относятся ролевые игры, ситуационные или деловые игры, риторические игры, «круглые столы», заседания экспертных групп («панель-

ная дискуссия»), форумы, симпозиумы, дебаты, «мозговой» штурм и т. д. [14; 13].

При реализации методики формирования конкурентоспособности студента, на наш взгляд, целесообразно применять такие средства обучения, как:

- мультимедиа-технологии – синхронное многосредовое применение разных типов и видов информации и их анализа в интегрированном объекте-контейнере. Иными словами, мультимедиа является самой современной педагогической компьютерной информационной технологией, дающей возможность интегрировать в обобщенной информационной среде разные виды данных, такие как текст, графика, фотография.

- портфолио студентов, иными словами, «Веб-портфолио» (веб-портфель, web-portfolio), понимающегося а педагогической деятельности высшей школы как веб-базированный ресурс, показывающий подробное изменение динамических показателей учебно-познавательных (профессиональных) или иных достижений его создателя – студента вуза [15, с. 86 – 89; 16, с. 47 – 51, 17].

Применение конкретных методов и средств обучения должно соответствовать определенным взаимосвязанным этапам формирования конкурентоспособного выпускника, каждый из которых ориентирован на развитие определенных личностных и профессиональных качеств, необходимых ему для успешного функционирования на современном рынке труда (соответствия требованиям работодателей);

Личностные и профессиональные качества, которые необходимы выпускнику для обретения конкурентоспособности, включают в себя:

- готовность к активной профессиональной деятельности;
- настойчивость в достижении жизненного успеха через профессиональную самореализацию;
- активная жизненная позиция;
- ориентация на высокое качество трудовой деятельности;
- стремление непрерывно совершенствовать свои профессиональные умения;
- выраженное чувство личной ответственности;
- способность планировать свой труд согласно условиям профессиональной деятельности;
- способность организовывать свою профессиональную деятельность;
- способность и желание соответствовать предъявляемым требованиям работодателя и т. д.

Кроме того, следует отметить, что формирование конкурентных преимуществ выпускника вуза должно осуществляться в ходе всего периода обучения, для чего видится целесообразным сформировать основополагающие качества его конкурентоспособности, «погрузив» будущего специалиста в конкурентную образовательную среду. Формирование в процессе воспитательно-образовательной деятельности конкурентной среды позволяет развивать между студентами конкурентную активность и способствует раскрытию их личностного потенциала.

Создание условий конкурентной учебной среды для формирования конкурентоспособности будущего специалиста предполагает применение балльно-рейтинговой системы (БРС) оценивания образовательных результатов студентов на каждом из этапов данного процесса, поскольку БРС обеспечивает возможность здоровой конкуренции среди студентов. Задача преподавателя в этом случае заключается в том, чтобы не позволить перерасти здоровому чувству соперничества в грубое противостояние и стремление к победе любыми средствами.

Библиографический список

1. Кирсанов А.А. *Методологические проблемы создания прогностической модели специалиста*. Казань: КГТУ, 2000.
2. Белых И.Л., Шилова М.И. Формирование конкурентоспособности выпускника вуза. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2010; Вып. 4 (94).
3. *Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011 – 2015 годы*. Утверждена распоряжением Правительства РФ 7 февраля 2011 г. № 163-р.
4. Максимова Е.В. *Развитие конкурентоспособности студента в образовательном процессе университета*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Оренбург, 2005.
5. Маргвелашвили Е. О месте «кейса» в российской бизнес-школе. *Обучение за рубежом*. 2000; 10. Available at: <http://www.mnemo.ru/>
6. Андреев В.И. *Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития*. Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
7. Hausmann G., Stunner H. *Zielwirksame Moderation*. Renningen-Malmsheim, 1994.
8. Славова Л.Д. *Конкурентоспособность молодого специалиста в современных реалиях*. Available at: <http://www.rusnauka.eom/9.EISN2007/Economics/21465.doc.htm>
9. Каунов А.М. *Учебные кейсы в техническом и профессиональном образовании*. Волгоград: Перемена, 2010.
10. Кутейниченко Т.Г. *Конкурентоспособность специалиста: критическое прочтение отечественных публикаций*. Available at: <http://cyberleninka.ru>

11. Долженко Ю.А. *Проблемы формирования «успешного» педагога в системе постдипломного образования*. Практико-ориентированное пособие для руководителей ОУ. Барнаул: АКППРО, 2001.
12. Баннов А.М. *Учимся думать вместе: материалы для тренинга учителей*. М.: ИНТУИТ. РУ, 2007.
13. Магазинник Л.Т. Новые формы, технологии и методы обучения в высшей школе. *Современные наукоемкие технологии*. 2008; 5.
14. Вишнякова С.М. *Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика DJVU*. Москва: НМЦ СПО, 1999.
15. Государев И.Б. Аспекты подготовки будущих инженеров по специальности «информационные технологии в образовании». *Наука и школа*. 2007; 3.
16. Государев И.Б. Дистанционная поддержка обучения на основе веб-портфолио учителя. *Развитие региональной образовательной информационной среды: материалы межрегиональной научно-практической конференции 11 – 12 декабря 2006 г.*, Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2006.
17. *Философский словарь*. Под ред. И.Т. Фролова. Москва: Республика, 2001.

References

1. Kirsanov A.A. *Metodologicheskie problemy sozdaniya prognosticheskoy modeli specialista*. Kazan': KGTU, 2000.
2. Belyh I.L., Shilova M.I. Formirovanie konkurentosposobnosti vypusknika vuza. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2010; Vyp. 4 (94).
3. *Koncepciya Federal'noj celevoj programmy razvitiya obrazovaniya na 2011 – 2015 gody*. Uтверждена распоряжением Правительства РФ 7 февраля 2011 г. № 163-р.
4. Maksimova E.V. *Razvitie konkurentosposobnosti studenta v obrazovatel'nom processe universiteta*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 2005.
5. Margvelashvili E. O meste «kejsa» v rossijskoy biznes-shkole. *Obuchenie za rubezhom*. 2000; 10. Available at: <http://www.mnemo.ru/>
6. Andreev V.I. *Konkurentologiya: uchebnyy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya*. Kazan': Centr innovatsionnykh tekhnologij, 2000.
7. Hausmann G., Stunner H. *Zielwirksame Moderation*. Renningen-Malmsheim, 1994.
8. Slavova L.D. *Konkurentosposobnost' molodogo specialista v sovremennykh realiayah*. Available at: <http://www.rusnauka.eom/9.EISN2007/Economics/21465.doc.htm>
9. Kaunov A.M. *Uchebnye kejsy v tehicheskoy i professional'nom obrazovanii*. Volgograd: Peremena, 2010.
10. Kutejnicyna T.G. *Konkurentosposobnost' specialista: kriticheskoe prochtenie otechestvennykh publikacij*. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/konkurentosposobnost-spetsialista-kriticheskoe-prochtenie-otechestvennykh-publikatsiy>
11. Dolzhenko Yu.A. *Problemy formirovaniya «uspeshnogo» pedagoga v sisteme postdiplomnogo obrazovaniya*. Praktiko-orientirovannoe posobie dlya rukovoditelej OU. Barnaul: AKIPKRO, 2001.
12. Bannov A.M. *Uchimysya dumat' vmeste: materialy dlya treninga uchitelej*. M.: INTUIT. RU, 2007.
13. Magazinnik L.T. Novye formy, tekhnologii i metody obucheniya v vysshej shkole. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*. 2008; 5.
14. Vishnyakova S.M. *Professional'noe obrazovanie: Slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika DJVU*. Moskva: NMC SPO, 1999.
15. Gosudarev I.B. Aspekty podgotovki buduschih inzhenerov po special'nosti «informatsionnye tekhnologii v obrazovanii». *Nauka i shkola*. 2007; 3.
16. Gosudarev I.B. Distantsionnaya podderzhka obucheniya na osnove veb-portfolio uchitelya. *Razvitie regional'noj obrazovatel'noj informatsionnoy sredy: materialy mezhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferentsii 11 – 12 dekabrya 2006 g.*, Sankt-Peterburg: LOIRO, 2006.
17. *Filosofskiy slovar'*. Pod red. I.T. Frolova. Moskva: Respublika, 2001.

Статья поступила в редакцию 10.09.15

УДК 378.14.015.62

Kostina E.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Dean, Foreign Languages Department, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: ea_kostina@mail.ru

CROSS-CULTURAL APPROACH TO ORGANIZING STUDENTS' ACADEMIC MOBILITY AT A PEDAGOGICAL INSTITUTION.

The article highlights a problem of building cross-cultural educational environment at a high pedagogical educational institution with the aim to organize academic mobility of intending teachers within this environment. The author briefly characterizes the state of the process of organizing international academic mobility in the system of high professional education of the Russian Federation, proving the idea of dependence of academic mobility quality on the level of cross-cultural educational environment built at a certain institution. The researcher explains the aim of cross-cultural education, formulates its objectives, dwells on the principles of organizing students' academic mobility on the basis of a cross-cultural approach, paying attention to the objectives of training teachers. These objectives can be solved through the process of students' academic mobility.

Key words: cross-cultural educational environment, academic mobility, cross-cultural competence.

Е.А. Костина, канд. пед. наук, доц., проф. каф. английского языка, декан факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: ea_kostina@mail.ru

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В данной статье рассматривается проблема формирования кросс-культурной образовательной среды в высшем учебном заведении педагогического профиля с целью организации в рамках этой среды академической мобильности будущих учителей. Автор дает краткую характеристику состояния процесса организации международной академической мобильности в системе высшего профессионального образования Российской Федерации, обосновывая идею зависимости качества академической мобильности от уровня сформированности кросс-культурности образовательной среды в данном конкретном учреждении. Исследователь раскрывает цель кросс-культурного образования, формулирует его задачи, отдельно останавливается на принципах организации академической мобильности студентов на основе кросс-культурного подхода.

Ключевые слова: кросс-культурная образовательная среда, академическая мобильность, кросс-культурная компетенция.

Развитие академической мобильности в педагогических вузах отвечает глубоким структурным преобразованиям высшей школы России в соответствии с мировыми тенденциями. В настоящее время государством предпринимаются активные шаги по выходу вузов на уровень лучших мировых стандартов. Условием, активизирующим такой выход, является наметившийся процесс

развития профессиональной академической мобильности через формирование системы новых базовых индикаторов, требований, что отражается в механизмах прохождения аккредитации вузов с учетом лучших мировых практик и приоритетов регионального развития [1]. Между тем, очевидно, что реализация декларируемого расширения международной академической

мобильности может иметь затяжной характер в силу целого ряда причин: изменение внешнеполитической обстановки; появление новых социальных вызовов; несовершенство нормативно-правовой базы; отсутствие должного спроса на специалистов с высшим образованием международного уровня в регионе; внутриполитическая динамика. Тем не менее, на фоне международных и общероссийских тенденций к проявлению интеграционной направленности интернационализации образования (по сетевому типу), усилению системного воздействия глобализации, усложнению взаимозависимостей между ведущими учреждениями высшего образования и углублению между ними сотрудничества, предпринимаются важные шаги по активизации академической мобильности [1].

В частности, осознаны и сформулированы инструменты и механизмы развития международной академической мобильности в системе высшего профессионального образования России: формирование единой, прозрачной и доступной информационной среды; создание эффективного механизма межведомственного согласования и учета потенциала и приоритетов ведущих вузов при формировании планов приема иностранных студентов и специалистов / отправки студентов и сотрудников вузов с учетом социально-экономических и внешнеполитических задач развития РФ; оптимизация механизмов взаимодействия всех групп, участвующих в стипендиальных программах на всех этапах их реализации (студентов, аспирантов, университетов, Министерства образования и науки РФ, других министерств и ведомств); разработка прозрачных критериев отбора кандидатов на обучение/стажировку и порядка проведения конкурса; разработка критериев эффективности программ мобильности; разработка и внедрение системы мониторинга эффективности реализуемых программ; формирование экспертной и правовой поддержки реализации мероприятий и достижения предусмотренных целевых показателей; распространение успешного опыта ведущих вузов для содействия институционализации академической мобильности [2].

Е.С. Козлова выделяет следующие тенденции развития международной академической мобильности в системе высшего профессионального образования в России: разработка стратегических инструментов активизации международной академической мобильности в контексте мировых интеграционных процессов, в том числе в мировом научно-образовательном пространстве; расширение академических границ внутри мирового пространства по сетевому типу взаимодействия посредством внедрения технологий межкультурных коммуникаций; углубление взаимосвязей высшей школы с ресурсным потенциалом региона; признание необходимости внедрения сетевого территориально-дифференцированного подхода в комплексной оценке эффективности основных видов деятельности российских вузов.

Все эти тенденции находятся непосредственно в русле общемирового видения развития академической мобильности. Мы намеренно говорим «общемировое видение», а не европейское, т. к. в настоящее время происходит постепенная смена вектора развития высшего профессионального образования по пути интернационализации с традиционной европейской направленности на формирующуюся евразийскую модель. Справедливо будет заметить, что в значительной мере на обозначенную переориентацию оказал влияние мировой экономический и финансовый кризис 2008 г., вследствие которого в прочно укоренившейся европейской модели высшего образования стали появляться «трещины». Провозглашённые еще в 1999 году в рамках Декларации о создании общеевропейского пространства высшего образования (Болонская декларация) цели в достаточной мере не обеспечивают выполнение главной миссии – повышения качества высшего профессионального образования. Исходя из этого, «болонизация» российской высшей школы приобретает формальные черты. Так, по мнению Е.И. Степановой, «...систематический анализ по Болонскому процессу обнаруживает, что нигде не затрагивается проблематика содержания образования, а речь идёт только об организационных формах и их внедрении» [3, с. 133].

В условиях новой реальности европейская модель уже не может являться единственной моделью эффективного развития вуза, на смену ей должна прийти новая универсальная модель, включающая в себя позитивный опыт, как Запада, так и Востока, и отражающая приоритеты социально-экономического развития своих регионов.

Евразийство как общественно-философская концепция на рубеже XX – XXI вв. во многом стала определять условия раз-

вития социальной, экономической, политической, культурной сфер современного российского общества, а, соответственно, их равновесия. Об этом, в первую очередь, свидетельствуют политические шаги по «стиранию» границ между странами евразийского региона и созданию принципиально новых моделей взаимодействия. Так, в рамках международного форума, посвященного вопросам интеграционного взаимодействия на евразийском пространстве (г. Санкт-Петербург) Президент РФ В.В. Путин отметил: «Мы предлагаем модель мощного наднационального объединения, способного стать одним из полюсов современного мира и при этом играть роль эффективной «связки» между Европой и динамичным Азиатско-Тихоокеанским регионом» [4, с. 16]. 29 мая 2014 года произошло событие, которое символизирует начало нового этапа при переходе на евразийскую модель, – был подписан Договор о Евразийском экономическом союзе (ЕАЭС), который, по словам В.В. Путина, «...имеет действительно эпохальное, историческое значение, открывает самые широкие перспективы для развития экономик и повышения благосостояния граждан наших стран» [5]. Россия, заявляя о своей роли лидера в интеграционных процессах на пространстве Евразийского экономического сообщества, безусловно, должна тщательно отслеживать и прогнозировать новые тенденции.

В современных условиях появляется потребность в новых моделях знания по вопросам евразийской консолидации и интеграции. Е.С. Козлова полагает, что в сфере высшей школы постепенное смещение международных образовательных акцентов в сторону евразийской модели будет выражаться в следующих особенностях: стремительный рост спроса и предложений на традиционные и новые образовательные услуги в азиатских странах (как следствие, повышение качества жизни и качества образования в указанных странах); совершенствование механизмов институционализации международной академической мобильности.

Качество академической мобильности студентов педагогического высшего учебного заведения зависит от уровня кросс-культурной образовательной среды в данном конкретном учреждении. По сути, речь идет о кросс-культурном образовании учителя, который должен владеть знаниями о своей и иной культурах, о культурных реалиях и универсалиях, толерантно относиться к чужеродности культур.

Целью кросс-культурного образования является формирование личности учителя с активной жизненной позицией в поликультурной среде, умением ретрансляции собственного культурного опыта на возникающие новые условия жизнедеятельности и с развитым чувством толерантности и эмпатии по отношению к иной культуре и её представителям. Достижение этой цели невозможно без погружения в иную культуру посредством академической мобильности. Результатом кросс-культурного образования является сформированная кросс-культурная компетенция.

В соответствии с целью выделяются задачи кросс-культурного образования:

- Овладение необходимыми фоновыми знаниями, которые являются общими и универсальными для каждой культуры;
- Усвоение норм, ценностей и традиций своей собственной культуры и проявления реалий этой культуры в языке;
- Формирование представлений о культурном многообразии России и мира;
- Воспитание толерантного и эмпатийного отношения к представителям иной культуры, ее нормам и ценностям;
- Создание условий для развития умений и навыков анализа и интерпретации культурных явлений и умений межкультурного взаимодействия [6].

Для решения проблемы формирования и развития кросс-культурной компетенции учителя содержание кросс-культурного образования бакалавров и магистров должно включать: пропедевтический курс «Формирование кросс-культурной толерантности»; курс одного или двух иностранных языков; специальные курсы истории, истории культуры, культурологии, лингвокультурологии, лингвopsихологии; дисциплины художественного, эстетического циклов. Эти дисциплины должны решать следующие задачи педагогической подготовки: знакомство с основными проблемами и закономерностями кросс-культурной коммуникации; изучение норм, правил и стилей кросс-культурной коммуникации; развитие практических навыков кросс-культурной компетенции [7].

Использование кросс-культурного подхода к организации академической мобильности студентов в педагогическом вузе должно быть направлено на следующие аспекты:

- развитие восприятия обучаемым истории и культуры человечества, своей страны и своего народа, принимающей страны, осознания себя как носителя национальных ценностей, взаимозависимости между собой и всеми людьми планеты в поиске решений глобальных проблем;

- развитие коммуникативной культуры обучаемых, их духовного потенциала, общепланетарного образа мышления в отношении гражданских прав человека и политических свобод;

- обучение этически приемлемым и юридически оправданным формам самовыражения в обществе;

- обучение этике дискуссионного общения и этике взаимодействия с людьми, придерживающимися различных взглядов и вероисповеданий;

- развитие потребности в самообразовании.

Кросс-культурный подход имеет социальную педагогическую ориентацию при организации академической мобильности студентов, посредством которой формируется кросс-культурная компетенция, происходит осознание будущими специалистами своей роли в качестве участников кросс-культурной коммуникации.

Ведущими принципами формирования и развития кросс-культурной компетенции, а, следовательно, и организации академической мобильности студентов должны стать следующие: ориентация студентов на ценности и ценностные отношения; развитие рефлексии и диалогичности мышления; личностной направленности – материалы, информация, установки должны представлять личностную значимость для обучаемых; культуроведческая направленность, которая находит выражение в культуроведческой насыщенности учебного материала и внеучебной деятельности; проблемная направленность – наличие проблемы содействует поддержке и активизации общения; научность; преемственность; последовательность; систематичность; толерантность – акцентируется необходимость формирования уважения, непредвзятости к другим культурам, преодо-

ления культурной предубежденности; реализм – ясное и трезвое изложение, восприятие и анализ фактологического материала.

Кросс-культурное развитие обучаемых способствует формированию у них: коммуникабельности; речевого такта; непредвзятости во мнениях и оценках; готовности к совместной деятельности с людьми различных взглядов независимо от их этнической, расовой и социальной принадлежности и вероисповедания; позитивного отношения к отечественной и иной культуре; ценностного видения фактов и явлений различных культур; способности к рефлексии. Результатом развития рефлексии студентов должна стать децентрация, позволяющая им подходить к социально-педагогическим явлениям и фактам с точки зрения своей и иной культур [8].

Целесообразно выделить следующие задачи, решаемые в процессе организации академической мобильности студентов педагогического вуза на основе кросс-культурного подхода:

1) воспитание уважения к другой культуре;

2) межкультурное взаимопонимание и умение вести диалог с представителями другой культуры, проявляя толерантность и сензитивность;

3) осознание духовных ценностей своей культуры через ознакомление с ценностями других культур;

4) формирование на этой основе своей системы духовных ценностей.

Полагаем, всё вышеизложенное, позволяет нам акцентировать необходимость создания кросс-культурной образовательной среды в высших учебных заведениях педагогического профиля с целью организации в рамках этой среды системы академической мобильности студентов, что даст возможность качественно усовершенствовать профессиональную подготовку учителя, сформировав у него кросс-культурную компетенцию, благодаря которой, процесс обучения в поликультурных классах многих российских школ будет проходить с учетом национальных особенностей детей на основе принципа толерантности.

Библиографический список

1. Козлова Е.С. *Институционализация международной академической мобильности в российских вузах: региональный аспект*. Диссертация ... кандидата социологических наук. Иркутск, 2014.
2. *Проект Концепции развития академической мобильности в Российской Федерации*. Институт международных организаций и международного сотрудничества (ИМОС) Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Available at: http://intpr.ntf.ru/DswMedia/koncepciyaakademicheskoy mobilnosti_itog.pdf
3. Степанова Е.И. Болонский процесс в России: аргументы «за» и «против». *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2007; Том X; № 4.
4. Путин В.В. Новый интеграционный проект для Евразии – будущее, которое рождается сегодня. *Евразийская интеграция в XXI веке*. Москва: ЛЕНАНД, 2012.
5. Путин В.В. *Заявления для прессы по итогам заседания Высшего Евразийского экономического совет*. Available at: <http://kremlin.ru/transcripts/45790>
6. Колосовская Т.А. Кросс-культурное образование в педагогическом вузе: теоретические и прикладные аспекты. *Вестник Шадринского государственного педагогического института*. 2008; 1.
7. Варламов Г.В. *Кросс-культурные коммуникации при подготовке бакалавров и магистров в приграничных районах*. Available at: www.pskgu.ru/projects/pgu/storage/wt/wt152/wt152_11.pdf
8. Рощупкин В.Г. О поликультурном образовании студентов педагогического университета. *Кросс-культурный подход в науке и образовании*: материалы Международного междисциплинарного семинара. Новосибирск, 2009.

References

1. Kozlova E.S. *Institucionalizaciya mezhdunarodnoj akademicheskoy mobil'nosti v rossijskih vuzah: regional'nyj aspekt*. Dissertaciya ... kandidata sociologicheskikh nauk. Irkutsk, 2014.
2. *Proekt Koncepcii razvitiya akademicheskoy mobil'nosti v Rossijskoj Federacii*. Institut mezhdunarodnykh organizacij i mezhdunarodnogo sotrudnichestva (IMOMS) Nacional'nogo issledovatel'skogo universiteta «Vysshaya shkola `ekonomiki». Available at: http://intpr.ntf.ru/DswMedia/koncepciyaakademicheskoy mobilnosti_itog.pdf
3. Stepanova E.I. Bolonskij process v Rossii: argumenty «za» i «protiv». *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii*. 2007; Tom X; № 4.
4. Putin V.V. Novyj integracionnyj proekt dlya Evrazii – buduschee, kotoroe rozhdaetsya segodnya. *Evrazijskaya integraciya v XXI veke*. Moskva: LENAND, 2012.
5. Putin V.V. *Zayavleniya dlya pressy po itogam zasedaniya Vysshego Evrazijskogo `ekonomicheskogo sovet*. Available at: <http://kremlin.ru/transcripts/45790>
6. Kolosovskaya T.A. Kross-kul'turnoe obrazovanie v pedagogicheskom vuze: teoreticheskie i prikladnye aspekty. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*. 2008; 1.
7. Varlamov G.V. *Kross-kul'turnye kommunikacii pri podgotovke bakalavrov i magistrv v prigranichnyh rajonah*. Available at: www.pskgu.ru/projects/pgu/storage/wt/wt152/wt152_11.pdf
8. Roschupkin V.G. O polikul'turnom obrazovanii studentov pedagogicheskogo universiteta. *Kross-kul'turnyj podhod v nauke i obrazovanii: materialy Mezhdunarodnogo mezhdisciplinarnogo seminar*. Novosibirsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 14.09.15

УДК 378.14

Lagoha A.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai Academy of Economics and Law (Barnaul, Russia), E-mail: Idakas@mail.ru*

METHODOLOGICAL ASPECTS OF INTERDISCIPLINARY DEVELOPMENT OF COMPETENCES AT THE INTERSECTION OF PROJECT, PROFESSIONAL AND ANALYTICAL ACTIVITIES OF A STUDENT. The article discusses the use of a computer expert system as a basic component of the methodology of interdisciplinary development of competences in university students, when different activities in their education are viewed: the intersection of project-based, profession-oriented and analytical activities are carried out. The research is studied with a special emphasis to students, majoring "Applied Computer Science". In the paper students' competencies are defined on the basis of a particular standard. The research describes the main difficulties of the traditional competencies and reveals an alternative method of using a computer expert system that is proposed by the author. The paper contains conclusions on the results of the use of the expert system in work with students.

Key words: expert system, methodology of interdisciplinary development of competences.

А.С. Лагоха, канд. пед. наук, доц. АНОО ВО «Алтайская академия экономики и права», г. Барнаул, E-mail: Idakas@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ НА СТЫКЕ ПРОЕКТНОЙ, ПРОИЗВОДСТВЕННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ И АНАЛИТИЧЕСКОЙ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

В статье рассмотрены вопросы применения компьютерной экспертной системы как базовой составляющей методики междисциплинарного развития компетенций на стыке проектной, производственно-технологической и аналитической видов деятельности студентов направления подготовки «Прикладная информатика». Компетенции определены на основе стандарта ФГОС ВО, охарактеризованы основные сложности традиционного развития компетенций, представлена альтернативная авторская методика с использованием компьютерной экспертной системы. Сделаны выводы о результатах применения экспертной системы.

Ключевые слова: экспертная система, методика междисциплинарного развития компетенций.

«Прикладная информатика» относится к группе современных и перспективных междисциплинарных вузовских направлений подготовки специалистов (имеющих квалификацию бакалавр или магистр) на стыке различных предметных областей. Это двухпрофильное направление подготовки предоставляет широкие возможности в выборе будущей сферы деятельности выпускника, имеющего компетенции в области информатики и некоторой предметной области.

Частное решение проблемы уровня развития компетенций в контексте междисциплинарного подхода основывается на интенсивном и длительном процессе комплексного решения практико-ориентированных междисциплинарных задач. В условиях глобальной информатизации логичным, по мнению автора, является использование информационных компьютерных технологий в образовательном процессе, которые на сегодняшний момент приобретают особую значимость и нацелены на использование личностно-ориентированных технологий обучения, способствуют активизации студента и созданию условий для его самостоятельной творческой реализации, о чем говорится в работах А.А. Веряева [1; 2; 3].

На примере направления подготовки «Прикладная информатика» профиля «Прикладная информатика в юриспруденции» рассмотрим процесс формирования и развития группы компетенций студентов, на стыке проектной, производственно-технологической, аналитической видов деятельности (компетенции определены в соответствии с ФГОС ВО 09.03.03 «Прикладная информатика»): способность анализировать социально-экономические задачи и процессы с применением методов системного анализа и математического моделирования (ОПК-2); способность проектировать ИС в соответствии с профилем подготовки по видам обеспечения (ПК-3); способность проводить тестирование компонентов программного обеспечения ИС (ПК-8); способность принимать участие в управлении проектами создания ИС на стадиях жизненного цикла (ПК-9); способность применять системный подход и математические методы в формализации решения прикладных задач (ПК-15).

Традиционные подходы к организации учебного процесса обеспечивают формирование перечисленных компетенций лишь на начальном уровне, который не соответствует в полной мере компетентности выпускников, способных реализоваться в профессиональной сфере. Учебный процесс характеризуется дисциплинарной разрозненностью развития компетенций, отсутствием интегрирующей дисциплинарной увязки, позволяющей системно развивать компетенции, разобщенностью дисциплинарных требований к процессу развития, отсутствием элемента семинарских занятий, направленного на практи-

ко-ориентированное развитие. Возможности производственной практики по объективным причинам также не способствуют уровневому развитию.

Авторская методика развития перечисленных компетенций студентов базируется на использовании компьютерной экспертной системы, в этом случае социально-педагогический уровень актуальности проблемы развития перечисленных компетенций дополняется и на научно-теоретическом и научно-методическом уровне: 1) обоснование принципов, механизмов и условий привлечения достижений психолого-педагогических наук и несомненного дидактического потенциала аппарата теории экспертных систем является недостаточным; 2) отсутствует широкая образовательная практика использования экспертных систем, а соответственно и методика использования таких систем для развития обозначенных компетенций.

Перед описанием методики остановимся на основном определении теории экспертных систем, используемом в настоящей работе. Практически во всей литературе, посвященной экспертным системам, говорится, что цель исследований в области теории экспертных систем состоит «в разработке программ (экспертных систем), которые при решении задач путем имитации экспертной деятельности получают результаты, не уступающие по качеству и эффективности решениям, получаемым экспертом» [4].

Принципиальная возможность использования экспертных систем как класса систем обучения основывается на интерпретации автором ряда педагогических принципов обучения в терминах теории экспертных систем:

- принцип систематичности и последовательности обеспечивает развитие компетенций при использовании компьютерной экспертной системы в определенном порядке, когда каждый новый элемент учебного материала логически связывается с другими, последующее опирается на предыдущее, готовит к усвоению нового;

- организационный принцип единства группового и индивидуального подходов позволяет развивать компетенции при использовании компьютерной экспертной системы с учетом оптимального сочетания индивидуальных особенностей каждого участника процесса обучения (к примеру, необходимость персонализированного темпа обучения, возможностей алгоритмической вариативности процесса и др.) и коллективного всестороннего анализа процессов предметной области с учетом их полноты и всевозможного разнообразия;

- содержательный принцип единства достижений науки, образования и практики заключается в объединении принципов, механизмов и условий привлечения достижений психоло-

го-педагогических наук и дидактического потенциала теории экспертных систем для интеграции академической науки, юридической практики и профессионального образования, которые необходимы для развития качественного уровня компетенций студентов;

– принципы сознательности и активности, доступности, приближения условий обучения к реальным профессиональным. Совокупность обозначенных принципов позволяет развивать компетенции при использовании компьютерной экспертной системы с учетом необходимости осознанного целенаправленного выполнения операций и действий, направленных на решение наглядно «иллюстрированных» с помощью комплекса средств теории экспертных систем задач, предполагающих необходимость самоанализа и корректировки процесса решения задач в условиях, максимально адаптированных к реальным профессиональным, исключая, однако, интеллектуальные, физические и моральные перегрузки.

Компьютерная экспертная система, используемая для развития перечисленных выше компетенций, состоит из двух основных компонентов – тренажера имитирующего процессы предметной области (в данном случае на примере расследования преступлений от лица следователя) и подсистемы извлечения знаний, реализующей функции формализации и хранения знаний о предметной области. Вопросы использования компонентов экспертной системы затрагиваются автором в работах [5; 6], где рассматриваются методические основы формирования и развития компетенций студентов направления подготовки «Юриспруденция». Настоящая работа посвящена вопросам использования экспертной системы для формирования и развития компетенций студентов направления подготовки «Прикладная информатика» профиля «Прикладная информатика в юриспруденции». В этом случае следует учесть, что возможно лишь комплексное использование компонентов экспертной системы, причем главную роль в процессе развития перечисленных ранее компетенций выполняет подсистема извлечения знаний, реали-

зующая функцию управления информационным обеспечением экспертной системы.

Работа подсистемы извлечения знаний базируется на применении когнитивных методов исследования, суть которых заключается в анализе предметной области с применением методов формального представления знаний. Остановимся на режимах работы экспертной системы:

1. Работа с имитационным тренажером предполагает знакомство с предметной областью и формирование компетенций на начальном, относительно использования экспертной системы, уровне. Режим работы направлен на формирование компетенции ОПК-2 по следующему алгоритму: выявление связей между понятиями предметной области; выделение общих свойств и признаков присущих каждому уровню понятий; выделение отличительных признаков каждого уровня понятий; установление связей между понятиями, относящимися к одному уровню; выделение межуровневых и межпредметных связей; определение отношений между понятиями; определение алгоритма принятия решений.

2. Работа с подсистемой извлечения знаний направлена на развитие компетенций ПК-3, 8, 9, 15. Режим работы следующий: проектирование структуры хранения знаний о предметной области; формализация знаний о предметной области; разработка содержания базы знаний; тестирование базы знаний.

В заключение отметим, что разработанная экспертная система зарегистрирована в Реестре программ для ЭВМ, получено авторское свидетельство об официальной регистрации за номером 200760288 от 16 января 2007 г. Экспертная система, внедрена в учебный процесс двух российских вузов – ФКОБ ВПО «Московский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» и АНОО ВО «Алтайская академия экономики и права», что подтверждено соответствующими актами. Внедрение разработанной системы способствовало повышению качества профессиональной подготовки студентов и повышению уровня развития компетенций.

Библиографический список

1. Веряев А.А., Можарова А.Э. Изменение роли медиаобразования в современных социокультурных условиях. *Мир науки, культуры, образования*. 2009; 4: 227 – 230.
2. Веряев А.А. Мифология компьютеризации образования. *Вестник алтайской науки*. 2003; 1: 28.
3. Веряев А.А. *Семиотический подход к образованию в информационном обществе текст*: монография. Вестник Алтайской государственной педагогической академии. 2000.
4. Гаврилова Т.А. *Базы знаний интеллектуальных систем*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
5. Лагоха А.С. Методы и алгоритмы концептуального проектирования юридической экспертно-обучающей системы. *Известия Алтайского государственного университета*. 2011; 1 (69): 101 – 104.
6. Лагоха А.С., Лаврентьева Н.Б. Использование компьютерной экспертной системы, как средства развития профессиональных компетенций студентов юридических факультетов. *Известия Алтайского государственного университета*. 2011; 2 (70): 26 – 30.

References

1. Veryaev A.A., Mozharova A.E. *Izmenenie roli mediaobrazovaniya v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2009; 4: 227 – 230.
2. Veryaev A.A. *Mifologiya komp'yuterizatsii obrazovaniya. Vestnik altajskoj nauki*. 2003; 1: 28.
3. Veryaev A.A. *Semioticheskiy podhod k obrazovaniyu v informacionnom obschestve tekst*: monografiya. Vestnik Altajskoj gosudarstvennoj pedagogicheskoy akademii. 2000.
4. Gavrilova T.A. *Bazy znaniy intellektual'nyh sistem*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
5. Lagoha A.S. *Metody i algoritmy konceptual'nogo proektirovaniya yuridicheskoy `ekspertno-obuchayuschej sistemy. Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; 1 (69): 101 – 104.
6. Lagoha A.S., Lavrent'eva N.B. *Ispolzovanie komp'yuternoj `ekspertnoj sistemy, kak sredstva razvitiya professional'nyh kompetencij studentov yuridicheskikh fakul'tetov. Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; 2 (70): 26 – 30.

Статья поступила в редакцию 27.09.15

УДК 378.978

Lizunova E.S., senior lecturer, Department of Pedagogy, Methods of Teaching and General Theory on Piano Playing, Voronezh State Institute of Arts (Voronezh, Russia), E-mail: lizunovaes@list.ru

STRATEGY OF INDIVIDUAL WORK OF A TEACHER WITH STUDENTS-MUSICIANS OF DIFFERENT SPECIALTIES. The article reveals the specific features of individual work of a teacher at General Course of Pianoplaying in the process of creating the perfect musical-semantic construct with students-musicians of different specialties of a university of arts. The principles of design, as well as educational and creative problems in the course are offered. The researcher proposes special recommendations for the training. The technology to create a perfect musical-semantic construct of musical works meets the modern requirements in the educational process at any stage of training of students-musicians, and is connected with the change of orientation of music education. At the heart of forming a perfect musical-semantic construct is the determination and focus of musical activity of the student-musician.

Key words: individual educational route, pedagogical principles, students, musicians.

Е.С. Лизунова, доц. каф. педагогики, методики и общего курса фортепиано Воронежского государственного института искусств, г. Воронеж, E-mail: lizunovaes@list.ru

СТРАТЕГИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА СО СТУДЕНТАМИ-МУЗЫКАНТАМИ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье раскрываются особенности индивидуальной работы педагога общего курса фортепиано в процессе создания идеального музыкально-смыслового конструкта со студентами-музыкантами разных специальностей вуза искусств. Рассмотрены принципы конструирования, а также учебные и творческие проблемы в классе общего фортепиано и предложены рекомендации по их устранению. Технология создания идеального музыкально-смыслового конструкта музыкального произведения, отвечает современным требованиям к учебно-воспитательному процессу на любом этапе обучения студентов-музыкантов, и связана со сменой ориентиров музыкального образования. В основе построения идеального музыкально-смыслового конструкта лежит самоопределение и направленность музыкальной деятельности студента-музыканта.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, педагогические принципы, студенты-музыканты.

Обеспечение индивидуального развития студентов-музыкантов разных специальностей в курсе общего фортепиано является важным условием в их профессиональном и творческом становлении. Наиболее важным критерием всей программной направленности обучения студентов музыкального факультета является идея неповторимости и индивидуальности каждой личности. В искусстве, как ни в какой другой области, наиболее ценны яркие индивидуальности, обладающие собственной харизмой, способные мыслить творчески, креативно. Всё вышесказанное побуждает к поиску таких технологий, методов и приёмов обучения и воспитания, которые бы способствовали развитию студента, сохраняя при этом уникальность его образа, профессиональной и творческой идентичности. Неслучайно в современной педагогике индивидуализация названа одной из ведущих стратегий обучения.

В учебном процессе студентов-музыкантов разных специальностей творческую индивидуальность невозможно формировать «по образу и подобию», используя при этом жёсткий алгоритм действий. Однако существуют педагогические технологии, которые в условиях вариативности способны некоторым образом упорядочить процесс обучения, выработать стратегию индивидуального развития. Они позволяют выбирать оптимальные формы и приёмы обучения; применять способы, наиболее соответствующие индивидуальным особенностям студентов; позволяют рефлексивно осознавать полученные знания, осуществлять корректировку деятельности. Среди подобных технологий внимания заслуживает технология создания идеального музыкально-смыслового конструкта т.к. она отвечает современным требованиям к учебно-воспитательному процессу на любом этапе обучения студентов-музыкантов связанному со сменой ориентиров музыкального образования. Раскроем содержание данной технологии.

Любая педагогическая технология направлена на организацию учебного процесса студентов с целью более эффективного усвоения знаний и реализацию абстрактных воспитательных задач направленных на формирование универсальных способностей личности, основанных на новых социальных потребностях и ценностях. Достижение этой цели прямо связано с индивидуализацией образовательного процесса, что осуществимо благодаря индивидуальному обучению студентов музыкальных факультетов. Однако универсального рецепта создания идеального музыкально-смыслового конструкта быть не может. Это связано с тем, что в случае обучения каждого отдельного студента педагог постоянно сталкивается с его индивидуальным стилем и формами познания музыкального искусства и тем, что при стимулировании адекватных эмоций и чувств, используются формы мышления, направленные на процесс создания интерпретации музыкального произведения – это является важной психолого-педагогической проблемой.

В нашем исследовании мы рассматриваем формирование личного опыта студентов-музыкантов разных специальностей как результат их учебной и исполнительской деятельности. Речь идет о своеобразной модели идеальных отношений между педагогом и студентом, между студентом-музыкантом и музыкальным произведением между студентом-музыкантом-исполнителем и слушателями, которая в дальнейшем становится образцом взаимоотношений студента-музыканта с жизнью и другими людьми. Так возникает проблема моделирования педагогических и художественных частей самого процесса обучения.

Стратегия индивидуальной работы педагога-музыканта отражает процесс изменения в развитии и обучении, и корректируется по мере обучения студента. Обозначим наиболее общие составляющие стратегии и тенденции в работе педагога. Получается своеобразная программа образовательной педагогической

деятельности, составленная на основе интересов и образовательного запроса студентов-музыкантов, обеспечивающая условия для раскрытия и развития всех способностей и дарований студента с целью их последующей реализации в учебной и профессиональной деятельности, фиксирующая образовательные цели и результаты. Целевое назначение такой индивидуальной образовательной программы – создание условий для индивидуального обучения.

Прежде чем приступить к уроку, педагогу необходимо обрести нужное творческое состояние, что бы помочь обрести его студенту-музыканту. Более того педагогу нужно точно знать где таятся его собственные творческие ресурсы, как их добывать и пополнять и каковы могут быть результаты. Анализ этих результатов позволил внедрить в практику нашей работы метод моделирования идеального музыкально-смыслового конструкта. Идеальный музыкально-смысловой конструкт – механизм опосредования эмоций и чувств в процессе создания музыкального произведения композитором, его дальнейшей интерпретации исполнителем и восприятием слушателя. Сущность данного метода заключается в моделировании деятельности самого исполнителя, студента-музыканта, который на уроках фортепиано демонстрирует исходные данные своего восприятия и понимания смысла музыкального произведения.

Создание идеального музыкально-смыслового конструкта связано с рядом факторов:

- особенностями, интересами, потребностями студентов-музыкантов в достижении необходимого образовательного результата;
- профессионализмом педагога-музыканта;
- возможностями образовательного учреждения удовлетворить образовательные потребности обучающихся музыкантов;
- возможностями материально технической базы учреждения.

Фиксация педагогом эмоциональных реакций студентов-музыкантов помогает выстроить последовательность их учебных действий. В каком-то смысле такая работа педагога близка работе режиссера с актерами в процессе репетиций. В основе построения идеального музыкально-смыслового конструкта лежит самоопределение и направленность музыкальной деятельности студента-музыканта. Идеальный музыкально-смысловой конструкт рассматривается нами как дидактический активизирующий и развивающий комплекс содержания образования и обучения студента-музыканта и как средство развития личности; он предполагает вариативность и дифференциацию обучения, интеграцию знаний из различных предметных областей.

В основе конструирования идеального музыкально-смыслового конструкта лежат педагогические принципы (подходы), которые представляют собой общие нормативные знания. В них содержатся указания относительно того, как нужно действовать, чтобы добиться желаемого результата. Это, прежде всего, личностно ориентированный подход, который направлен на создание благоприятной среды для личностного роста студентов и преподавателей. Этот подход позволяет обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности студента, развивать его неповторимую индивидуальность. Также в качестве методологического основания создания идеального музыкально-смыслового конструкта мы опираемся на системный, гуманитарно-целостный, культурологический, деятельностный, факторный подходы.

Модель музыкального текста есть идеальная модель. Она выступает формой и абстрагирования нотного текста. Модель нотного текста обладает большой информативностью и точностью. Она необходима для распределения музыкальных объектов по степени значимости. Базовыми принципами для постро-

ения идеального музыкально-смыслового конструкта в модели являются: вариативность; гибкость; ориентация на личность каждого студента как неповторимой, самоценной индивидуальности. Именно принципы дают основу, которая создаёт общие мировоззренческие ориентиры в обучении студентов-музыкантов, что, в свою очередь, позволяет приблизить теорию педагогики к практике в разрешении проблем обучения студентов музыкального факультета инструментальному мастерству.

Элементом технологии выстраивания идеального музыкально-смыслового конструкта может стать заранее разработанный план работы над музыкальным произведением. Для этого каждую музыкальную задачу отнесем либо к алгоритмическому типу, либо к творческому типу. Например, для грамотного построения музыкальной формы мы используем следующий алгоритм в работе со студентами разных специальностей: 1) проигрывание музыкального произведения от начала до конца в максимальном темпе; 2) делим форму на части: период-предложение-фраза-интонационная ячейка; 3) организуем игровые движения на музыкальном инструменте; 4) выстраиваем эмоциональный план нотного текста и программу эмоционально-чувственного реагирования на стимульный материал.

Стратегия индивидуальной работы на основе построения идеального музыкально-смыслового конструкта, конечно же, связана с подбором учебного репертуара, с учетом специфики обучения каждого студента музыканта. В основе подбора содержания этого репертуара целесообразно использовать основополагающий принцип развивающего обучения по системе Л.В. Занкова – принцип обучения на высоком уровне трудности [1]. Этот принцип характеризуется не тем, что повышает некую среднюю норму трудности, но, прежде всего тем, что позволяет раскрыть внутренний духовный потенциал обучающегося, открывает простор для реализации творчества и ориентирует образовательный вектор.

Л.В. Занков считал, что, если перед учащимся не возникает препятствий, которые должны быть преодолены, то развитие идет вяло и слабо. Степень трудности регулируется соблюдением меры трудности. Мера трудности конкретизируется требованиями программы, соответствующей различным ступеням обучения, а также возможностями обучаемого и методическими путями и приемами обучения.

Мы предлагаем следующие направления в обучении студентов-музыкантов, которые соответствуют индивидуальным особенностям и специфике их учебной деятельности: 1) учет характеристик личности музыкантов разных специальностей. 2) тип мышления (в зависимости от основной специальности: струнный, духовой, вокалист, баянист, аккордионист и т.д.) логический, ассоциативный, эмоциональный, рефлексивный. 3) виды восприятия и памяти (аудиальный, визуальный, моторный, вербальный). 4) степень сформированности ключевых и предметных компетенций. 5) учет интересов музыкантов и музыкальные интересы: а) в выборе музыкального содержания; б) в области музыкальных стилей и жанров; в) в вопросах уровня сложности музыкального произведения; г) в вопросах творческой самореализации.

Таким образом, идеальный музыкально-смысловой конструкт-это технология, которая способствует самореализации обучающихся, предоставляет персональный путь в реализации личностного потенциала, раскрытие и развитие которого составляет главную задачу обучения студентов-музыкантов разных специальностей.

Педагогическая деятельность преподавателя общего курса фортепиано в вузе является сложной, она требует знаний по ряду дисциплин: гармонии, полифонии, истории музыки, музыкальной психологии и педагогике, музыкальной эстетике, умения «встраивать» принципы, цели, технологии преподавания в свою индивидуальную стратегию. Важной частью этой стратегии выступает интонационный анализ. Мы со студентами-музыкантами рассматриваем фортепиано как центр полиинтонирования, средством расширения художественного пространства, однако для эффективной работы педагога-музыканта необходимо рассмотрение интонационного анализа, как способа разбора музыкального произведения.

В целях выявления взаимосвязей интонаций, прослеживая за «переинтонированием» (Б.В. Асафьев) материала и его логикой в форме, синтез и обобщение воспринятого на основе эстетических, историко-теоретических и культурологических знаний. Данное положение позволило нам использовать специальные методы обучения студентов музыкантов разных специальностей на основе интонационного анализа: метод поиска культурной «доминанты» эпохи [2], метод «эмоциональной» драматургии [3], метод музыкально-исторических интеллектуальных упражнений, метод «обобщения через жанр и стиль», метод сопоставления по принципу контраста и общности, которые будут способствовать изучению историко-стилевых закономерностей произведений, освоению музыкально-исторических знаний, формированию музыкально-аналитических умений в процессе активной творческой деятельности студентов.

«Искусство интонирования смысла» – такое определение музыки, дал Б.В. Асафьев в своей работе «Музыкальная форма как процесс» [4, с. 344]. Существует в музыке различное понимание интонации. Для студентов-музыкантов разных специальностей во-первых, это степень точности воспроизведения каждого звука в отношении его высоты. Во-вторых, это обозначение музыкального звучания как содержательного, смыслоносущего звукового потока. В этом смысле интонация составляет важнейший признак музыки как живой, выразительной речи. Третье значение интонации – это наименьший целостный элемент музыкального высказывания, кратчайшее осмысленное построение, своего рода молекул музыки [5].

Все это выпукло выражается в модели идеального музыкально-смыслового конструкта. Под такой моделью понимают определенную мелодическую, гармоническую, ритмическую формулу, находящуюся в разных темах, а также инвариант, рассредоточенный в различных темах, и начальную тему, мотив, интонационное зерно. Интонационно-символические связи внутренних субъективных переживаний личности и звуковой «картины мира и культуры» образуют образно-смысловые «коды», структуру, на основе которой развивается индивидуальное сознание, его «смысловое устройство» [6].

Перед педагогом общего курса фортепиано стоит задача по формированию не только профессионального сознания у студентов-музыкантов, но и сверхсознания, приобщая их через музыку к трансцендентным идеалам и ценностям. Следовательно, задач обучения этому предмету множество: это воспитательная, познавательная, музыкально-историческая, музыкально-эстетическая, профессионально-образовательная и интеллектуально-развивающая. Решение этих задач помогут развить творческую активность студентов-музыкантов разных специальностей, их профессиональному и личностному становлению.

Библиографический список

1. Занков Л.В. *Принцип обучения на высоком уровне трудности*. Available at: <http://azps.ru/handbook/p/prin144.html>
2. Рапацкая Л.А. *Русская художественная культура. Мировая художественная культура*. 11 класс: в 2-х частях. Москва: ВЛАДОС, 2008.
3. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. *Теория музыкального образования: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений*. Москва: Академия, 2004.
4. Асафьев Б. *Музыкальная форма как процесс*. Кн. 1, 2. Москва: Музыка, 1971.
5. Эдуардова И.Б. *Интонационный анализ как средство освоения историко-стилевых закономерностей музыкальных произведений студентами-музыкантами*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2002.
6. Торопова А.В. *Феномен музыкального сознания: методология исследования и развитие*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2009.

References

1. Zankov L.V. *Princip obucheniya na vysokom urovne trudnosti*. Available at: <http://azps.ru/handbook/p/prin144.html>
2. Rapackaya L.A. *Russkaya hudozhestvennaya kul'tura. Mirovaya hudozhestvennaya kul'tura*. 11 klass: v 2-h chastyah. Moskva: VLADOS, 2008.

3. Abdullin E.B., Nikolaeva E.V. *Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya: uchebnyk dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij*. Moskva: Akademiya, 2004.
4. Asaf'ev B. *Muzykal'naya forma kak process*. Kn. 1, 2. Moskva: Muzyka, 1971.
5. Eduardova I.B. *Intonacionnyj analiz kak sredstvo osvoiniya istoriko-stil'nykh zakonov muzikal'nykh proizvedenij studentami-muzykantami*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2002.
6. Toropova A.V. *Fenomen muzykal'nogo soznaniya: metodologiya issledovaniya i razvitiye*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 18.09.15

УДК 378

Magomedov G.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Civil and Criminal Law, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

Magomedova E.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of General and Pedagogical Psychology, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING OF STUDENTS TO WORK WITH JUVENILE OFFENDERS. The research studies a problem of training of students to work with juvenile offenders due not only to tense criminal situation among minors and the lack of effective preventive work with this age category. The authors note that the necessity of formation of readiness of students of pedagogical universities to work with difficult youth identified the need for working out a theory in the development levels of preparedness of young professionals among teachers to do preventative work. The analysis of the activity of teachers in schools of the Dagestan Republic shows the lack of special training to fulfill educational, organizational and managerial tasks in work with difficult teenagers.

Key words: juvenile, delinquency, homelessness, pedagogical process, prevention.

Г.А. Магомедов, канд. пед. наук, ст. преп. каф. гражданского и уголовного права ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

Е.Э. Магомедова, канд. пед. наук, ст. преп. каф. общей и педагогической психологии ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЯМИ

Актуальность исследования проблемы подготовки студентов вуза к работе с несовершеннолетними правонарушителями обусловлена не только напряженной криминальной обстановкой среди несовершеннолетних, а также недостаточно эффективной профилактической работой с данной возрастной категорией. Авторы отмечают, что необходимость формирования готовности студентов педагогических вузов к работе с трудными подростками выявила потребности теории в разработке уровней педагогической подготовленности молодых специалистов к профилактической работе.

Ключевые слова: несовершеннолетние, правонарушения, беспризорность, педагогический процесс, профилактика.

Следует отметить, что профессионализм педагогов, осуществляющих работу с трудными подростками, в значительной степени зависит от уровня соответствующей профессиональной подготовки в вузе, качество которой в настоящее время не в полной мере соответствует требованиям, предъявляемым к их работе. Становление личности современного подростка происходит в сложных, противоречивых условиях столкновения различных культурных ареалов, политических анклавов, идеологического и религиозного противостояния и межнациональных конфликтов, мирового экономического кризиса. Безусловно, такая ситуация оказывает сильнейшее психологическое давление на сознание и душу формирующейся личности. К указанным сложностям следует добавить и внутрисемейные конфликты и проблемы материального, социального и духовного характера. Этим обстоятельством объясняется внимание значительной части педагогического сообщества к проблеме подростковой трудновоспитуемости, профилактике правонарушений подростков.

В течение последних пяти лет количество преступлений, совершённых несовершеннолетними, возросло более чем на 2 %, настолько возросло количество преступлений, совершённых подростками в составе группы. За этот же период детская преступность, по различным оценкам, составляет 30 – 40 % от общего количества преступлений, совершённых в стране. По различным оценкам в России насчитывается от 3 до 5 миллионов детей – беспризорников. Возникает необходимость профилактики правонарушающего поведения несовершеннолетних, предупреждения беспризорности и безнадзорности, обеспечения защиты прав детей в соответствии с Конвенцией о правах ребенка, социальных условиях окружающей действительности.

В педагогической литературе, посвящённой профилактике правонарушений, центральное место занимает изучение личности правонарушителя. Остановившись на психологическом обосновании творческого взаимодействия субъектов (подростков, педагогов, родителей) в процессе профилактики и преодоления

девиантного поведения подростков, выделим несколько теоретических позиций, обуславливающих активизацию факторов взаимодействия личности с окружающим миром:

1) Позиция С.Л. Рубинштейна: развитие личности, её своеобразие обуславливается богатством её связей с окружающей действительностью. И, наоборот, дефицит связей, отчуждённость, психологическая изоляция объединяют процесс духовного становления [1].

2) Позиция А.Н. Леонтьева: чрезвычайно важна активность личности в её психологическом развитии, инициативная роль индивида в процессе его взаимодействия с окружающим миром [2].

3) Позиция Ю.М. Орлова: важным психологическим механизмом обоснования внешнего и внутреннего «Я» человека, выражения духовной сущности его во вне является подлинное самоотождествление, которое основывается «на осознании того обстоятельства, что моя сущность может иметь любые роли и личности и никогда не сводится к ним, всегда остаётся за ними, так или иначе проявляя себя в них» [3].

Так, Л.Н. Десев, изучая особенности отношений школьников-правонарушителей, выявил критерии товарищеских отношений: товарищеская взаимопомощь, уважение, честность, правдивость, верность и дружба [4]. Безусловно, есть категории, имеющие непреходящее значение для формирования личности человека. Тем не менее, критерии, выявленные ученым, на наш взгляд, все же подверглись некоторым изменениям, что связано с переоценкой ценностей в подростковой среде, влиянием средств массовой коммуникации (СМИ и Интернет) и т. п.

Известно, что с определенными сложностями в воспитании детей подросткового возраста в свое время столкнулся и А.С. Макаренко, который утверждал, что в колонии постоянно находились ребята, с которыми никто не хотел сотрудничать ни в труде, ни в отдыхе, ни в учёбе. А.С. Макаренко характеризовал их как обладателей крайне негативных поведенческих проявлений и качеств личности. Учителям известно, что подростки по-

добного склада характера встречаются и в современной школе почти в каждом учебном коллективе.

Это положение подтверждает и Я.Л. Коломинский, который посредством метода социометрии исследовал особенности межличностных взаимоотношений и сформулировал вывод о том, что в каждом школьном коллективе есть дети, с которыми одноклассники не желают дружить, общаться. Причиной «отверженности» этих школьников в учебных коллективах выступали их же негативные качества: лень, драчливость, лживость, упрямство и так далее [5].

Анализ опроса студентов Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Дагестанский государственный педагогический университет», учителей школ города Махачкалы и Каратинской гимназии Ахвахского района показал, что значительная часть респондентов обладает низким уровнем знаний о работе с трудными подростками. Опросы и анкетирование, проведенные в педагогических коллективах школ республики и среди сотрудников комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при администрации МО «Ахвахский район» выявили недостаточный уровень организации профилактической работы и готовности к её осуществлению у обеих категорий респондентов. В связи с этим существенно меняется характер профессиональной психолого-педагогической подготовки в вузах будущих педагогов.

Современная ситуация в мире требует от выпускников педагогических вузов таких качеств, которые обеспечили бы им возможность анализировать современную педагогическую действительность, выдвигать новые нестандартные идеи, использовать на практике рациональные, отвечающие современному уровню развития образования методы и средства воспитания. Необходимость формирования готовности студентов педагогических вузов к работе с трудными подростками выявила потребность теории и разработки уровней педагогической подготовленности молодых специалистов к профилактической работе. Анализ деятельности учителей в школах Республики Дагестан показывает их недостаточную подготовленность к решению воспитательных и организационно-управленческих задач в работе с трудными подростками. Это в значительной мере обусловлено тем, что общепедагогические знания многих выпускников не составляют единую систему,

функционирующую в реально-практической деятельности учителя. Кроме того, молодыми учителями недостаточно осмысливаются ведущие идеи, тенденции передового опыта воспитания и перевоспитания проблемных детей.

Педагогу и всем участникам воспитательного процесса необходимо преодолеть барьеры и затруднения в общении, и создать возможность для правильного взаимодействия с подростком. Стремление педагога и родителей к установлению нужного контакта часто заканчивается новым конфликтом со стороны «трудного» подростка. Так часто происходит потому, что подросток долго может находиться под бременем «подозрительной враждебности ко всем». Этот психологический барьер можно считать ведущим барьером отчуждения, прогрессирующим дистанцию разрыва в общении педагога с перевоспитуемым подростком. Понять психологические барьеры, определить индивидуальные особенности характеристик «трудных» подростков, подобрать необходимые приемы и средства к установлению доверительных отношений с ними, педагогу мешает именно этот барьер. Барьеры «отчуждения» объектов воспитания от субъектов воздействия представляются общей бедой, отторгающей попытки установления контакта с подростками. Их необходимо разрушить. Таким образом, создается парадоксальная ситуация: устранение отклонений в поведении «трудных» подростков зависит от эффективности «разрушения» барьеров отчуждения в отношениях с педагогом, а это возможно только при изменении мотивации подростков. Однако такое положение можно создать только при достаточном изучении свойств личности каждого подростка. При этом следует учитывать особенности их реагирования, даже на малейшие воздействия, что и обеспечивается только при установлении доверительных отношений с ними. Задача педагогов и родителей, как наиболее заинтересованных субъектов взаимодействия, заключается в мудрости и умении предвидеть и выстроить путь развития интересов подростка, преодолевая лабиринт его сомнений в выборе нравственных ценностей, его негативных привычек и связей, ориентируя на расширение коммуникативных отношений в школьной сфере. Такой подход позволит создать элементарные условия по устранению причин отклоняющего поведения.

Библиографический список

1. Селиванова Р.Г., Стрелкова И.Э. *Закономерности развития и возрастные особенности школьников*. Саратов: СГУ, 2010.
2. Леонтьев А.Н. *Проблемы развития психики*. Москва, 1981.
3. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики. *Вопросы философии*. 1989; 4.
4. Десев Л.Н. *Психология малых групп*. Москва, 1979.
5. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. *Учителю о психологии детей шестилетнего возраста*. Москва, 1999.

References

1. Selivanova R.G., Strelkova I.E. *Zakonomernosti razvitiya i vozrastnye osobennosti shkol'nikov*. Saratov: SGU, 2010.
2. Leont'ev A.N. *Problemy razvitiya psihiki*. Moskva, 1981.
3. Rubinshtejn S.L. Princip tvorcheskoy samodeyatelnosti. K filosofskim osnovam sovremennoj pedagogiki. *Voprosy filosofii*. 1989; 4.
4. Desev L.N. *Psihologiya malyh grupp*. Moskva, 1979.
5. Kolominskij Ya.L., Pan'ko E.A. *Uchitel'yu o psihologii detej shestiletnego vozrasta*. Moskva, 1999.

Статья поступила в редакцию 21.09.15

УДК 378

Magomedova Z.Z., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Chechen State University (Grozny, Russia),
E-mail: gamzaeva79@mail.ru

THE USE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS. The article reveals features of the use of psychological and pedagogical technologies in the training of future preschool teachers, which let create communicative-speech competence. The study considers a special course that enables students to get acquainted with all aspects of formation of this competence. The author describes a method of introduction of role-playing and solving speech-based problems in students. The author concludes that the process of organizing the formation of the communicative-speech competence in future teachers has significantly increased the efficiency of training of an individual as a competent and competitive specialist.

Key words: future primary school teachers, competence, professional, educational technology, role-play.

3.3. Магомедова, канд. пед. наук, ст. преп. каф. педагогики и психологии ФГБОУ ВПО ЧГУ, г. Грозный,
E-mail: gamzaeva79@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье освещаются особенности использования психолого-педагогических технологий в процессе подготовки будущих учителей начальных классов, которые позволяют формировать коммуникативно-речевую компетентность. Рассматриваемый спецкурс позволяет студентам ознакомиться со всеми аспектами формирования данной компетентности, а также представляет опыт реализации метода ролевой игры и решения студентами речеведческих задач. Автор делает вывод, что процесс организации по формированию данного качества у будущих учителей значительно повысил эффективность подготовки личности как компетентного и конкурентоспособного специалиста.

Ключевые слова: будущие учителя начальных классов, компетентность, специалист, педагогическая технология, ролевая игра.

Современная ориентация высшего педагогического образования на формирование компетенций как готовности и способности будущего учителя к профессиональной деятельности и общению предполагает создание дидактических и психологических условий, в которых участник образовательного процесса может проявить не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную позицию, позволяющую выразить себя как субъекта деятельности и общения. В связи с этим особое значение в процессе профессиональной подготовки будущего учителя приобретает использование психолого-педагогических технологий, в рамках которых все субъекты образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем.

Рассмотрим примеры психолого-педагогических технологий в процессе преподавания спецкурса «Коммуникативно-речевая компетентность будущего учителя начальных классов как инструмент решения педагогических задач».

Анализируя методику преподавания спецкурса, отметим, что лекции направлены на формирование научных знаний без лишнего упрощения или усложнения, расширение границ коммуникативно-речевых возможностей студентов. Интерес к изучаемому, элементы эмоциональности и отсутствие однообразия в лекции создавали стимул для хорошего восприятия. При проведении лабораторно-практических занятий широко использовались методы активного обучения – метод анализа ситуаций и ролевые игры. Цель этих методов – формирование коммуникативно-речевой компетентности будущих специалистов, приобретение умений и навыков быстрой и достаточно точной ориентировки в ситуации общения, решение проблемных ситуаций. Различие состоит в том, что «метод анализа ситуаций предполагает свободное высказывание мнений, дискуссию – все студенты становятся участниками обсуждения, решение коммуникативной задачи является как бы «коллективным продуктом» [2, с. 22]. Метод ролевой игры отличается от анализа ситуаций внесением элементов театрализации, возможностью моделирования реальных условий педагогической деятельности, проигрывания той или иной роли (педагога, студента, родителя), что даёт возможность «примерить на себя» роль преподавателя, почувствовать свои сильные и слабые стороны в культуре общения. «Ролевая игра, предлагая модели различных ситуаций общения, часто позволяла выйти за привычные рамки поведенческих стереотипов, находить и активно использовать новые неизвестные им и не применявшиеся прежде элементы культуры общения» [3, с. 67].

В отличие от большей части дисциплин вуза, направленных почти исключительно на формирование интеллектуальных знаний и методик, спецкурс «Коммуникативно-речевая компетентность будущего учителя начальных классов как инструмент решения педагогических задач» в значительной мере обращён и к эмоциональной сфере студента-будущего педагога начальных классов, что предъявляет особые требования к психологическому климату занятий. Для успешного формирования коммуникативно-речевой компетентности мы анализировали результаты каждого упражнения, просили студентов находить другие варианты решения проблемы, обращая внимание не только на принципиальную правильность выполнения задания, но и на форму, в которую оно облачено.

На практических занятиях студенты решали речеведческие задачи, возникающие на школьных уроках. К каждой задаче даны варианты ответов: в прямой речи, в косвенной и прямой речи, в косвенной речи. В зависимости от формы ответа задачи разделены на три группы. Отбор материала объясняется основ-

ной практической целью пособия – совершенствовать профессиональную коммуникативную компетентность: осознание программ речевого поведения ученика и порождение оптимальных программ речевой деятельности учителя.

На постепенное успешное овладение материалом направлена и структура сборника речеведческих задач – три вида задач в зависимости от типа ответа. Наиболее лёгкими для решения, на наш взгляд, являются задачи, к которым даны короткие ответы в форме прямой речи. Выбор ответа сопровождается комментарием: особенности речевой ситуации, оптимальность вербальных и невербальных средств. Вторая группа задач включает ответы в косвенной и прямой речи, что предполагает выбор ответа и декодирование косвенной речи в прямую, т. е. индивидуальное, авторское озвучивание ответа в рамках модели оптимального речевого поведения педагога. Третья группа задач содержит ответы в косвенной речи и предполагает озвучивание каждого варианта ответа в прямой речи с указанием на оптимальный. Материал задачника можно использовать как в индивидуальной, так и в коллективной формах работы.

Приведём пример возможного анализа одной из речевых ситуаций.

Речевая ситуация.

1 п – Таких коротких юбок не носит ни одна девочка в школе! – сказала классная руководительница.

2 q – Это не юбка короткая, а просто ноги у меня самые длинные в школе, – спокойно возразила Афалина.

3 q – Любая юбка короткой покажется. [1, с. 13].

Анализ речевой ситуации.

Тип ситуации: институциональная, публичная.

Фрейм: замечание учителя.

Структура фрейма:

A) Место: классная комната, урок.

B) Функции: п – учитель; q – старшеклассница; z – ученики.

C) Свойства: п имеет педагогическое образование, руководит воспитательной работой в классе; q – старшеклассница, отличающаяся оригинальностью в суждениях, независимостью в оценках и поведении.

D) Отношения: q подчинен и подвергается педагогическим и организационным воздействиям п.

E) Позиции: п делает замечание q; q корректирует замечание п.

Участники речевой ситуации п и q на социальной лестнице иерархии – руководитель и подчинённый, в репертуаре ролей претендуют на одну роль «взрослый», но п не признаёт правомерность подобных притязаний со стороны q, для неё q – «ребенок». Неверно оценивая ролевую ориентацию адресата, п делает резкое и эмоциональное замечание q в присутствии z. С точки зрения этических и коммуникативных норм п выбрала неверную тактику. Q на нетактичное замечание ответила спокойным тоном, не без самолюбования, совершенно по-иному выстроив причинно-следственные отношения. Q важно в глазах z остаться в роли «взрослый». N, не понимая этого, нарушает этическую норму, приводя ситуацию к коммуникативной неудаче. Анализ конфликтной речевой ситуации может быть проведён по следующему плану: описание ситуации или конфликта (участники, место, деятельность); причины ситуации, динамика перехода в конфликт; смысл конфликта для каждого из его участников; психологический анализ отношений между участниками ситуации; перспективные воспитательные и познавательные цели при разных вариантах разрешения ситуации. Предлагаемый сборник речеведческих задач помог студентам осмыслить речевое поведение, порождаемое учителем как

фактор, в значительной мере определяющий эффективность педагогического общения.

Другая технология, которая применялась нами на занятиях, это «Микропреподавание» – пробный урок, достаточно короткий (10 – 15 минут), с очень маленькой группой людей (5 человек), иногда с видеозаписью с последующим анализом в аудитории (на каждом микроуроке используется один педагогический приём). Хорошие результаты дает технология «Миникурсы», суть которой в демонстрации фильмов об уроках опытных учителей со сжатым.

Опыт реализации технологий и программ формирования у будущих учителей коммуникативно-речевой компетентности в учебной деятельности студента, позволил сделать вывод о том, что процесс организации по формированию данного качества у будущих учителей значительно повысил эффективность

подготовки личности как компетентного и конкурентоспособного специалиста, обладающий необходимыми качествами коммуникации и управления педагогического процесса.

Таким образом, проделанный обзор всё расширяющейся практики обучения педагогическому общению и формирования коммуникативно-речевой компетентности будущих учителей начальных классов с помощью активных методов (групповая дискуссия, игровые ситуации, управленческие и организационные игры, видеотренинг и т. п.), рассматриваемых здесь, прежде всего, в качестве одних из современных методов совершенствования подготовки к профессиональному общению, позволил раскрыть психологическую суть и возможности данного явления, отчётливо увидеть перспективы и тенденции развития этого важного направления научно-практической деятельности в системе образования.

Библиографический список

1. Гамзаева М.В., Магомедова З.З. Интерактивные методы обучения при формировании общекультурных компетенций будущих бакалавров профессионального обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 30 – 32.
2. Гамзаева М.В., Магомедова П.К. Опыт применения интерактивных методов обучения в процессе преподавания учебной дисциплины «Технологии научно-педагогического исследования». *Вестник Академии права и управления*. 2015; 38: 266 – 271.

References

1. Gamzaeva M.V., Magomedova Z.Z. Interaktivnye metody obucheniya pri formirovani obshchekul'turnykh kompetencij buduschih bakalavrov professional'nogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 30 – 32.
2. Gamzaeva M.V., Magomedova P.K. Opyt primeneniya interaktivnykh metodov obucheniya v processe prepodavaniya uchebnoy discipliny «Tehnologii nauchno-pedagogicheskogo issledovaniya». *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2015; 38: 266 – 271.

Статья поступила в редакцию 15.09.15

УДК 37.012.1

Malkin S.Yu., postgraduate, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: SergeyMkn@mail.ru

THE HERMENEUTIC APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF THE MUSICAL LANGUAGE OF THE WORKS OF THE LATE XX – EARLY XXI CENTURY. The article is dedicated to the application of the ideas of hermeneutics in the system of musical-pedagogical education. The author consistently addresses issues of origin and development of hermeneutics in general and musical hermeneutics in particular, is determined by the location of hermeneutical principles in the system of musical-pedagogical education. The research defines features of the musical-pedagogical education in the context of the development of music and identifies problems of improvement of professional training of music teachers. It is proved that the development of professional competences of students of the music faculties of pedagogical universities and universities of arts requires wider materials given to students and introducing an appropriate material hermeneutic approach and teaching methods with high efficiency to form these competencies. This helps to improve the quality of domestic musical-pedagogical education.

Key words: hermeneutics, music education, professional teacher education, musical language.

С.Ю. Малкин, аспирант ФГБОУ ВПО «Московский государственный институт культуры», г. Москва,
E-mail: SergeyMkn@mail.ru

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОСВОЕНИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ЯЗЫКА ПРОИЗВЕДЕНИЙ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВВ.

Статья посвящена вопросам применения идей герменевтики в системе музыкально-педагогического образования. Автор последовательно рассматриваются вопросы происхождения и развития герменевтики в целом и музыкальной герменевтики в частности, определяется место герменевтических принципов в системе музыкально-педагогического образования. Определяются особенности музыкально-педагогического образования в контексте развития музыкального искусства и выявляются задачи совершенствования профессиональной подготовки педагогов-музыкантов. Доказывается, что развитие профессиональных компетенций учащихся музыкальных факультетов педагогических вузов и вузов искусств требует расширения предоставляемого студентам материала и внедрения соответствующего материалу герменевтического подхода и педагогических методов, позволяющих с высокой эффективностью сформировать данные компетенции. Это способствует повышению качества отечественного музыкально-педагогического образования.

Ключевые слова: герменевтика, музыкальная педагогика, профессиональное педагогическое образование, музыкальный язык.

Современный этап развития отечественной образовательной инфраструктуры и педагогической теории характеризуется необходимостью применения наиболее прагматичных и результативных организационных решений и подходов в деле повышения качества образования. При том, что это касается профессионального образования в любой сфере, в области подготовки будущих педагогов-музыкантов задачи развития образования выходят за пределы трансформации организационно-педагогических условий в соответствии с требованиями Болонской системы и внедрения систем менеджмента качества образовательных услуг: постоянно изменяется само содержание учебного материала, так как музыкальное искусство не стоит на месте и при-

растает произведениями, пополняющими репертуар изучаемого. И в современных условиях полистилистики и расцвета самых инновационных решений в области музыкального творчества, изучаемый материал становится труднодоступным для восприятия и освоения, что ставит перед системой музыкально-педагогического образования актуальную задачу выработки учебных средств оперирования подобными музыкальными текстами.

Ни для кого не секрет, что музыкальное произведение тем более легко понимаемо при изучении, чем более простыми и традиционными являются его мелодическая основа и композиционное решение. Однако развитие академического музыкального искусства последние полвека и даже более, происходило

в направлении усложнения музыкального языка, отхода от простых мелодических канонов, дойдя до состояния, при котором сама структура музыкального произведения становится предметом концептуального произвольного комбинирования, а не традиционной композиции. Поэтому освоение музыкального языка произведений конца XX – начала XXI века является непростою педагогической задачей.

Исследованию характерных особенностей музыкального языка произведений конца XX – начала XXI века и их отражению в педагогическом процессе посвящены работы таких современных ученых, как С.А. Давыдова, Л.П. Казанцева, М.Д. Корноухов, В.Н. Холопова и многих других [1; 2]. В них выявляются качественные признаки музыкального языка академической музыки данного периода и ставятся задачи повышения качества педагогического процесса в соответствии с данными признаками, к которым могут быть отнесены:

- универсальная широта и разнообразие эстетических установок музыкального материала, приводящая к абсолютному отсутствию возможности судить с каких-то однозначных позиций об эстетической стороне музыкального произведения;

- выраженный разрыв между интонационно-эмоциональным содержанием музыкального материала и его словесным эквивалентом, то есть невозможность перевода языка музыки на язык слова, проявляющаяся в бессмысленности профанных интерпретаций музыки слушателем;

- установившаяся широкая дистанция между реалистическим и конструктивным направлениями музыкального искусства, в связи с чем академическое музыкальное искусство плохо понимается неподготовленной аудиторией, привыкшей воспринимать понятное музыкальное содержание [3].

Музыкальный язык произведений конца XX – начала XXI века обладает такими особенностями, как резкие изменения гармонической вертикали, приводящие к свободному применению диссонансов, полимодальность, свобода 12-тоновости, хроматическая тональность и автономность, что выражается в 12-ступенности тональной гармонии. Ему свойственно применение множественных гармонико-функциональных схем, диатонизм модальной гармонии, использование техники центрального созвучия и серийной гармонии, применение разных типов сонорной и микрохроматической гармонии [4]. Все перечисленные качества создают неповторимо сложную картину ландшафта современного академического музыкального искусства, осознать, классифицировать и освоить которую в процессе профессиональной подготовки педагога-музыканта могут не все учащиеся.

В образовательную программу профессиональной подготовки педагогов-музыкантов, основанную на Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») [5] и реализуемую в ряде отечественных вузов, например, ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет» или ФГБОУ ВПО «Московский государственный институт культуры», входит изучение творчества значительного числа композиторов XX – начала XXI века: А. Шенберга, А. Веберна, Дж. Кейджа, Д. Лигети, М. Кагеля, А. Шнитке, С. Губайдуллиной, М. Пекарского, А. Батагова, В. Екимовского, В. Коровицына, А. Бакши и многих других [6]. Их творчество при изучении требует применения специальных педагогических подходов, обеспечивающих верное понимание их сложного музыкального языка и раскрытие содержания их произведений.

Единственным педагогическим подходом, близким по решаемым задачам описанной проблеме, является герменевтический подход. Основанный на принципах философской герменевтики, он неоднократно заявлялся в качестве перспективного основания педагогического процесса в музыкальном образовании, но внедрялся в практику крайне эпизодически, что оставляет широкие возможности дальнейшего совершенствования отраслевого образования в сфере музыки. Рассмотрим важнейшие идеи данного подхода.

Герменевтика является одним из ключевых понятий в системе социально-гуманитарных наук. Под герменевтикой в современных научно-гуманитарных исследованиях понимается искусство толкования, теория понимания и интерпретации текстов, причем под «текстом» имеется в виду любая значащая структура, включая любой музыкальный фрагмент. В соответствии с положениями герменевтики, культура и искусство представляют собой совокупность текстов, и человек видит реальность только сквозь их призму. Учитывая тот факт, что истолкование всего не-

понимаемого или труднопонимаемого – основная задача науки, герменевтикой сегодня пользуются представители различных областей научного знания.

Основателем герменевтики считается Ф. Шлейермахер, который впервые поставил перед наукой задачу формирования универсальной теории понимания, и связал анализ процессов понимания с понятием текста, дифференцируя их по различным таксономическим признакам, и описывая «правила понимания» каждого типа и вида текста [7].

Центральным объектом герменевтики изначально стали исторические письменные тексты, в которых присутствовали значительные расхождения в использовании терминов и понятий с современным языком. Поэтому главная цель герменевтики, по Ф. Шлейермахеру, состояла в определении условий возможности понимания древних или инокультурных письменных источников.

Ф. Шлейермахер и его последователи разделили любые источники информации на 3 категории: 1) выразительные средства текста, 2) исторические признаки развития идеи и 3) индивидуальные особенности автора текста. В русле развития герменевтических идей постепенно прирастало множество типов и видов текста, в связи с чем музыкальный текст и музыкальный язык постепенно стали традиционными объектами герменевтики [7].

Согласно основным принципам герменевтики, максимально квалифицированное объяснение содержания текста, начинается с выявления его «объективно-грамматического» толкования, и продолжается «технично-психологической» интерпретацией, показывающей, что именно имел в виду автор, обладающий определенными психологическими качествами, знаниями, установками, ценностями, навыками и т. д.

Герменевтический подход, то есть методологическая проекция теории герменевтики – это целостное основание исследования любых аспектов или феноменов социально-гуманитарной сферы сквозь призму процессов понимания и интерпретации. Обобщая принципы герменевтического подхода, можно выделить следующие значимые моменты:

- каждый воспринимаемый человеком объект, особенно социально-гуманитарный объект, оказывается искаженным особенностями собственно человеческого способа понимания, и никогда не может быть воспринят объективно;

- от особенностей субъекта восприятия и понимания зависит, что и как будет воспринято, понято и проинтерпретировано;

- наиболее важно исследовать не сам объект понимания, а способы, которыми человек его воспринимает и интерпретирует; - целое понимается через часть, а часть – через целое, в связи с чем только многократное последовательное воспроизведение процессов понимания и интерпретации может обеспечить полное и беспристрастное исследование;

- важнейшей задачей гуманитарных наук является не стремление к объективности, а обеспечение по возможности полного, адекватного и многогранного понимания субъектом объекта, формирование условий наилучшего понимания и многоаспектной интерпретации.

В отечественной педагогике интерес к герменевтике проявился в 1960-х годах и силами таких исследователей, как В. Зинченко и И. Сулима, привел к появлению идей «понимающей педагогики». И для современного музыкознания в педагогическом аспекте герменевтика может приобрести значение методологического базиса, позволяющего ориентировать педагогический процесс в соответствии с возможностями объяснения и понимания сложного музыкального материала [8].

Основы музыкальной герменевтики заложили немецкие исследователи Г. Кречмер и А. Меррит, чьи работы поставили вопрос истолкования смыслов музыкальных произведений. Важно отметить, что в музыкальной сфере герменевтические идеи изначально стали применяться не в педагогическом аспекте, а относительно возможности донесения музыкального содержания до слушателя. В числе авторов, исследовавших данную проблему, можно назвать В.В. Медушевского, Е.В. Назайкинского, В.Н. Холопову и других, написавших научные работы, посвященные проблемам совершенствования понимания музыкального материала и восприятия музыкального содержания [9].

На сегодняшний день музыкальная педагогика имеет все реальные возможности воспользоваться опытом осмысления и адаптации герменевтической методологии в философии и других гуманитарных науках для того, чтобы развивать теоретические основы педагогического процесса профессиональной подготовки педагогов-музыкантов. Это тем более актуально, что

педагог-музыкант в своей профессиональной деятельности сам должен объяснять материал учащимся, становясь, таким образом, проводником герменевтического процесса.

В настоящее время в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов по направлению «Педагогическое образование» дисциплины, способствующие формированию профессиональной готовности педагога-музыканта к пониманию музыкального языка сложных современных академических произведений, относятся как к базовой, так и к вариативной части образовательной программы, которая предусматривает изучение материала, формирующего специальные знания, умения и навыки в соответствии с профилем подготовки. Так, в структуру образовательной программы входят такие дисциплины, как «Музыка второй половины XX – начала XXI веков», «Анализ музыкальных произведений», «История современной музыкальной культуры» и «Основы современной гармонии». Однако нет ни одной дисциплины, предусматривающей изучение собственно музыкального языка подобных произведений как таковых [6].

Таким образом, в структуре основной образовательной программы высшего профессионального образования педагогов-музыкантов (бакалавриат) заложены только фрагменты содержания и педагогических средств формирования профессиональной готовности педагога-музыканта к пониманию и применению музыкального языка сложных современных академических произведений, не охватывающие все многообразие данной области. Направления, стили и жанры музыкальных произведений, характерных для данного периода, изучаются неравномерно, и музыкальный язык многих из них оказывается осваиваем поверхностно. Это объясняется традиционным репертуаром музыкальных произведений школ искусств, но данный аргумент может быть признан несостоятельным по следующим причинам: постоянно меняется и содержание, и учебно-методические основы обучения в детских школах искусств, вводится новый материал, учащиеся привлекаются ко все новым и новым формам развития их способностей; контингент учащихся неравномерен, и часть детей, обладающих выраженными талантами, требуют особого внимания и подбора учебных средств. Поэтому перед образовательной инфраструктурой, связанной с профессиональной подготовкой педагогов-музыкантов, стоит задача укрепления данного аспекта профильного образования.

Освоение сложного музыкального языка современных произведений не в полной мере обеспечено педагогическими технологиями и учебным содержанием, применяемым в профессиональной подготовке учащихся по направлению 050100.62 «Педагогическое образование», профиль подготовки – Музыка. В подобной ситуации развитие профессиональных компетенций учащихся музыкальных факультетов педагогических вузов и вузов искусств требует расширения предоставляемого студентам материала и внедрения соответствующих материалов подходов и педагогических методов, позволяющих с высокой эффективностью сформировать данные компетенции. Это ставит перед педагогической наукой задачу создания новых форм развития учащихся профессиональной готовности к освоению музыкального языка произведений конца XX – начала XXI века и подбора адекватного подхода.

Учитывая вышеназванные особенности современного образования педагогов-музыкантов, можно заявить о необходимости создания специальных педагогических средств, направленных на повышение компетентности данных специалистов в области понимания и применения музыкального языка сложных современных академических произведений. Эти педагогические средства с неизбежностью должны базироваться на герменев-

тическом подходе, который может и должен способствовать развитию глубокого понимания музыкального языка произведений вышеназванного типа и уровня.

Герменевтический подход в профессиональной подготовке будущих педагогов-музыкантов может проявляться через выбор вариативных личностно-ориентированных дидактических средств, содержанием которых является музыкальный язык произведений конца XX – начала XXI века. Индивидуальные особенности профессионально-личностных свойств учащихся становятся тем ориентиром, который позволяет профилировать обучение педагогов-музыкантов на расширенное изучение современного музыкального языка, соразмеряя дидактические средства с формой подачи учебного материала. Профессионально-личностные свойства учащихся – механизм, способствующий дальнейшему поступательному саморазвитию выпускника в профессии, дающий импульс к самообразованию, исследованию и совершенствованию своей профессиональной компетентности.

Оптимальным, по нашему мнению, является применение в учебном процессе профессиональной подготовки педагогов-музыкантов инновационного элективного курса «Музыкальный язык произведений конца XX – начала XXI века», построенного с применением герменевтического подхода и принципов личностно-ориентированного обучения. Подобный курс может решить значимые дидактические задачи, среди которых можно выделить – формирование у студентов – будущих педагогов-музыкантов системы теоретических знаний о музыкальном языке как таковом в целом и о музыкальном языке произведений конца XX – начала XXI века в частности, а также умений анализа и интерпретации музыкального языка произведений конца XX – начала XXI века. Немаловажным также является и развитие у студентов – будущих педагогов-музыкантов широкой музыкальной эрудиции и выработка у них музыкальной герменевтической компетенции, способствующей самостоятельному пониманию, анализу и интерпретации музыкальных произведений в процессе профессионального саморазвития.

В соответствии с задачей формирования у студентов – будущих педагогов-музыкантов системы теоретических знаний о музыкальном языке и развития умений анализа и интерпретации музыкального языка произведений конца XX – начала XXI века особенно важно использовать герменевтические и личностно-ориентированные методы обучения в комплексе, уделяя особое внимание таким их конкретизациям, как творческое проблемное обучение, контекстное обучение, использование практического опыта исполнения и интерпретации музыкальных произведений.

На основании вышеизложенного, можно обобщить, что целесообразным является применение педагогической формы герменевтического подхода к реализации процесса совершенствования профессионального образования педагогов-музыкантов в связи с тем, что герменевтика как наука о понимании, наиболее соответствует цели данного аспекта педагогической деятельности – овладению сложным музыкальным языком произведений конца XX – начала XXI века, основанному на полном понимании, научном анализе и сознательной интерпретации, не искажающей первоначальный замысел композитора, что зачастую становится камнем преткновения процесса применения любой языковой системы.

Формирование профессиональных компетенций педагога-музыканта, способного не только к механической репродуктивной, но и творческой продуктивной деятельности, владеющего навыками развития понимания сложного музыкального языка – задача, решить которую можно с применением идей и методов герменевтического подхода как наиболее адекватного целям музыкально-педагогического образования.

Библиографический список

1. Давыдова С.А. *Предмет «Музыкальное содержание» в аспекте герменевтики (начальная педагогика)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2011.
2. Казанцева Л.П. *Основы музыкального содержания: учебное пособие*. Астрахань, 2009.
3. Холопова В.Н. *Музыкальное содержание: методическое пособие для педагогов детских музыкальных школ и детских школ искусств*. Москва, 2005.
4. Корноухов М.Д. Герменевтический этап формирования интерпретационной культуры учащегося-музыканта. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия «Педагогика». 2011; 3: 230 – 234.
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование»*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 788. Москва, 2011.
6. *Официальный сайт Московского государственного института культуры*. Available at: <http://www.mguki.ru>
7. Брудный А.А. *Психологическая герменевтика: учебное пособие*. Москва: Лабиринт, 1998.
8. Шаймухаметова Л. *Семантический анализ музыкальной темы*. Москва: РАМ им. Гнесиных, 1998.
9. Назайкинский Е.В. *О психологии музыкального восприятия*. Москва: Музыка, 1972.

References

1. Davydova S.A. *Predmet «Muzykal'noe sodержanie» v aspekte germenevtiki (nachal'naya pedagogika)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2011.
2. Kazanceva L.P. *Osnovy muzykal'nogo sodержaniya: uchebnoe posobie*. Astrahan', 2009.
3. Holopova V.N. *Muzykal'noe sodержanie: metodicheskoe posobie dlya pedagogov detskih muzykal'nyh shkol i detskih shkol iskusstv*. Moskva, 2005.
4. Kornouhov M.D. Germenevticheskij `etap formirovaniya interpretacionnoj kul'tury uchashchegosya-muzykanta. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya «Pedagogika». 2011; 3: 230 – 234.
5. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 «Pedagogicheskoe obrazovanie»*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 dekabrya 2009 g. № 788. Moskva, 2011.
6. *Oficial'nyj sayt Moskovskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury*. Available at: <http://www.mguki.ru>
7. Brudnyj A.A. *Psihologicheskaya germenevtika: uchebnoe posobie*. Moskva: Labirint, 1998.
8. Shajmuhametova L. *Semanticheskij analiz muzykal'noj temy*. Moskva: RAM im. Gnesinyh, 1998.
9. Nazajkinskij E.V. *O psihologii muzykal'nogo vospriyatiya*. Moskva: Muzyka, 1972.

Статья поступила в редакцию 17.09.15

УДК 378

Mamalova H.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia),
E-mail: mamalova_1964@list.ru

VAINAKH ETHICS AS A MEANS OF ETHNO-CULTURAL EDUCATION OF THE CHECHEN YOUTH. In the article the basics of ethno-cultural education and its importance in the formation of spiritual-moral qualities of the younger generation are studied. The author presents the experience of organizing the education of students of Chechnya on the basis of the Vainakh ethics, in which the main spiritual and moral values, and traditions of the Chechen people developed over the last decades and go back to a few centuries ago. The Vainakh ethics is a set of pedagogical truths of the Chechen people, which was reflected in their ideals. The article concludes that people's ethics of Chechens provides an effective means of educating the younger generation of Chechens in modern conditions.

Key words: education, Vainakh ethics, students.

Х.Э. Мамалова, канд. пед. наук, доц., Чеченский государственный университет, г. Грозный,
E-mail: mamalova_1964@list.ru

ВАЙНАХСКАЯ ЭТИКА КАК СРЕДСТВО ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ЧЕЧЕНСКОЙ МОЛОДЁЖИ

В статье рассмотрена сущность этнокультурного воспитания и его значение в процессе формирования духовно-нравственных качеств подрастающего поколения. Автором представлен опыт организации воспитания студенческой молодёжи Чечни на основе Вайнахской этики, в которой сосредоточены основные духовно-нравственные ориентиры и традиции чеченского народа, сформированные на протяжении последних десятилетий и уходящие вглубь веков. Вайнахская этика представляет собой свод педагогических истин чеченского народа, который отразил в ней свои идеалы. В статье делается вывод о том, что народная этика вайнахов служит эффективным средством воспитания молодого поколения чеченцев в современных условиях.

Ключевые слова: воспитание, Вайнахская этика, студенческая молодёжь.

Социально-политические и экономические перемены в обществе, межнациональные конфликты заставили по-новому взглянуть на национальные и общечеловеческие ценности как на фактор стабильности и согласия между народами. Наступило время диалога культур различных государств, конфессий, народов.

Исследование этнопедагогических проблем, призванных выявить закономерности возникновения, становления, развития и функционирования традиционной педагогической культуры любого из народов, приобретают в свете сказанного особенно актуальное значение.

В настоящий момент актуальным является «золотое правило» этнопедагогики, сформулированное Г.Н. Волковым и приобретающее архиважный смысл именно в острые кризисные периоды человеческой истории. Это правило формулируется следующим образом:

- без исторической памяти нет традиции,
- без традиций нет культуры,
- без культуры нет воспитания,
- без воспитания нет духовности,
- без духовности нет личности,
- без личности нет народа [1].

Этнокультурное воспитание – это деятельность, направленная на повышение этнической осведомленности, формирование основ национального самосознания и положительной этнической идентичности через усвоение ценностных ориентации своего народа и обеспечивающая успешное вхождение подрастающего поколения в контекст мировой культуры [2; 3].

Под этнокультурным воспитанием мы понимаем целенаправленное взаимодействие поколений, направленное на

межэтническую интеграцию и способствующее уяснению общего и особенного в традициях рядом живущих народов, в результате которого происходит формирование этнокультурной направленности личности. Сегодня задача этнокультурного воспитания должна пронизывать деятельность всех социальных институтов, и в первую очередь тех, кто оказывает непосредственное воздействие на формирование личности.

Это находит подтверждение в следующих международных документах в сфере культуры и образования:

- «Конвенция о правах ребёнка», принятая ООН;
- «Декларация прав лиц, принадлежащих к национальным, этническим, религиозным и языковым меньшинствам»,
- «Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей» и других.

Воспитание – не только слагаемое культуры, фактор культуры, но и прямая зависимость от культуры. Воспитание не может быть одинаковым для всех времен, народов и этнических групп. Каждое новое поколение людей в любом обществе воспитывается не только в известных социальных условиях, но и в определенной национальной среде. Оно с самого детства подвергается влиянию социально-экономических отношений и образовательных учреждений, так и национально-особенных явлений: специфических моментов образа жизни, формы культуры и быта, народных обычаев и традиций, перенимает от людей старших поколений богатства национального языка, чувство известной привязанности к духовным ценностям своего народа, определенные, присущие народу привычки, нормы поведения, своеобразие вкусов и жизненных потребностей и т. д.

В главном своем труде «Великая дидактика» Я.А. Коменский особо настаивал на серьезном, глубоком изучении родного

языка, видя в нем прочный фундамент, на котором основывается универсальный метод обучения у всех народов. Новый язык он предлагал изучать именно на основе и при помощи родного, Я.А. Коменский считал, что национальные и общечеловеческие начала должны органически сочетаться в обучении и воспитании. Данная идея нашла отражение в содержании образования на всех ступенях разработанной им педагогической модели (материнская школа – школа родного языка – гимназия-Академия). Родное слово, по Я.А. Коменскому, было началом всех начал. Именно в школе родного языка он видел один из путей подъема национального самосознания народа и развития национальной культуры. При обосновании принципа «природосообразности» он также опирался на народный опыт. Содержание образования пансофической школы, по Я.А. Коменскому, состоит в следующем: рассказы на моральные темы, могущие быть заимствованными из устного народного творчества; проведение состязаний по отгадыванию загадок; изучение обычаев народа, его прошлого, исторического пути развития [3].

В Чеченской Республике этнокультурное воспитание подрастающего поколения основано на трёх постулатах – гражданственность (патриотизм), религиозные ценности и вайнахские адаты (обычаи и традиции народа) [4].

Изучению нормативной этики вайнахов посвящена книга историка, публициста, ученого Эдди Исаева «Вайнахская этика». Он отмечает, что «сегодня глубокое изучение морально-этических норм своего народа дает возможность нынешней молодежи, следующим поколениям вобрать в себя и развить все лучшее, что было создано историей человечества, обогатить в новых условиях многообразие духовных ценностей».

Согласно Э. Исаеву, с мнением которого мы солидарны, «... нормативная этика вайнахов представляет собой свод педагогических истин чеченского народа, который отразил в ней свои идеалы. Поэтому самое сложное – и неотложное – дело, идущее под «первым номером», – это этическое воспитание детей – детей не только нового мышления, но и нового чувствования, нового поведения» [5].

Воспитательная работа в Чеченском государственном университете проводится и средствами учебной и собственно воспитательной работы со студентами.

Активное этнокультурное воспитание чеченской молодежи осуществляется средствами учебной дисциплины «Вайнахская этика».

В процессе организации воспитательной работы со студентами в Чеченском государственном университете регулярно проводятся творческие вечера, конкурсы, фестивали, встречи с чеченскими писателями и поэтами, художниками. Большое внимание уделяется изучению Вайнахской этики, в которой сосредоточены основные духовно – нравственные ориентиры и традиции чеченского народа, сформированные на протяжении последних десятилетий и уходящие вглубь веков [6].

В результате историко-педагогического анализа мы пришли к следующим выводам.

1. Этнокультурное воспитание неразрывно связано с общечеловеческим, с воспитанием уважительного отношения к культуре различных народов. Это обусловлено тем, что народное воспитание формирует отношение личности к действительности, к самому себе и дает возможность освоения этнокультурного наследия. Краеведение является основой регионального компонента образования.

2. Специфическими средствами этнокультурного воспитания являются компоненты народной культуры, в которых проявляются дух и традиции народа, его нравы и обычаи, отношение к природе, фольклору, быту, искусству, языку.

3. Педагогическая значимость этнокультурного воспитания определяется социокультурными функциями данного вида воспитания – духовно-нравственным, познавательно-информационным, творческо-преобразовательным освоением этнокультурного наследия. Современная педагогическая мысль опирается на историко-педагогические идеи этнокультурного воспитания и обеспечивает преемственность и обогащение этнокультурной направленности личности.

4. У чеченского народа основу этнокультурного воспитания составляет «Вайнахская этика», представляющая собой свод педагогических истин народа, который отразил в ней свои идеалы. Тем самым народная этика вайнахов служит эффективным средством воспитания молодого поколения чеченцев в современных условиях.

Библиографический список

1. Волков Г.Н. *Этнопедагогика как педагогика семьи и рода*. Available at: <http://www.100-edu.ru/doc/15128/index.html>
2. Арсалиев Ш.М.-Х. *Этнопедагогика чеченцев*. Москва: Гелиос АРВ, 2007.
3. Латышина Д.И. *Этнопедагогика: учебник для академического бакалавриата*. Москва, 2014.
4. *Единая концепция духовно-нравственного воспитания и развития подрастающего поколения Чеченской Республики*. Грозный, 2013.
5. Исаев Э. *О нравственной культуре вайнахов*. Available at: <http://nohchalla.com/gordost/755-nravstvennaya-kultura-vaynahov.html>
6. Мамалова Х.Э. Организация воспитания студенческой молодежи Чечни на основе вайнахской этики. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52): 167 – 168.

References

1. Volkov G.N. *Etnopedagogika kak pedagogika sem'i i roda*. Available at: <http://www.100-edu.ru/doc/15128/index.html>
2. Arsaliev Sh.M.-H. *Etnopedagogika chechencev*. Moskva: Gelios ARV, 2007.
3. Latyshina D.I. *Etnopedagogika: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata*. Moskva, 2014.
4. *Edinaya koncepciya duhovno-nravstvennogo vospitaniya i razvitiya podrastayushchego pokoleniya Chechenskoj Respublikiyu*. Groznyj, 2013.
5. Isaev E. *O нравственной kul'ture vajnahov*. Available at: <http://nohchalla.com/gordost/755-nravstvennaya-kultura-vaynahov.html>
6. Mamalova H.E. Organizaciya vospitaniya studencheskoj molodezhi Chechni na osnove vajnahskoj etiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 167 – 168.

Статья поступила в редакцию 19.09.15

УДК 378

Miliev I.H., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

MODERN TRENDS IN THE FORMATION SKILLS OF TRAINING AND RESEARCH ACTIVITY AT PUPILS OF SECONDARY SCHOOL. The article presents a theoretical analysis of the problem of formation of skills of teaching-research activity of pupils of secondary school. It also describes the features of a systemic approach in the development of research skills in students at different levels of education. The author concludes that systematic implementation of research activity of pupils in school is possible under certain conditions. Among these conditions the research mentions the motivation of students to research activities, the professionalism of a teacher. The main task according to the researcher is to create such educational environment that will enable students to carry out their research opportunities, stimulate the development of their intellectual potential, use of training and educational resources.

Key words: research, cognitive-research, public-benefit activities, intellectual research, information-receptive activities, productive activity, purposefulness.

И.Х. Милев, аспирант ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В данной статье дан теоретический анализ проблемы формирования навыков учебно-исследовательской деятельности учащихся общеобразовательной школы; в ней также рассмотрены особенности использования системного подхода в развитии исследовательских навыков у учащихся на разных ступенях обучения. Автор делает вывод о том, что системное осуществление исследовательской деятельности старшеклассников в школе возможно при определенных условиях: мотивированность учащихся к исследовательской деятельности; профессионализм педагога, т. е. создание образовательной среды, которая позволит школьникам реализовать их исследовательские возможности, стимулирует развитие их интеллектуального потенциала; реализует обучающие и воспитательные ресурсы.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, познавательно-исследовательская деятельность, общественно-полезная деятельность, интеллектуально-исследовательская, информационно-рецептивная деятельность, продуктивная деятельность, целенаправленность.

В федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения отмечается, что современному обществу нужен человек образованный, предприимчивый, готовый самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способный к сотрудничеству. В контексте таких требований приоритетным направлением в работе школ является включение исследовательского и творческого компонентов в систему обучения и воспитания. Развитию творческих способностей, формированию исследовательских навыков выпускников школы способствует их включение в исследовательскую деятельность. Идеи включения школьников в активную исследовательскую деятельность и развития интеллектуальных способностей рассмотрены в трудах отечественных и зарубежных авторов (Ю.З. Гильбук, Н.Г. Алексеев, В.Н. Дружинин, Б.М. Кедров, В.Д. Шадриков, Г.П. Щедровский и др.) [1 – 4].

Определяя понятие «деятельность», исследователи рассматривали ее как регулируемую сознанием активность человека. Как подчеркивает С.Л. Рубинштейн, специфическая особенность человеческой деятельности состоит в том, что она сознательна и целенаправленна [5].

К основным характеристикам деятельности И.А. Зимняя относит: предметность, мотивированность, целенаправленность, осознанность; деятельность всегда предметна и мотивирована, подчеркивает она, и если предмет деятельности – это то, на что направлена деятельность, то определение мотива – это ответ на вопрос, ради чего совершается эта деятельность.

Одной из базовых характеристик деятельности является целенаправленность. Как отмечает А.Н. Леонтьев, для анализа любой деятельности, и исследовательской в частности, важно положение о том, что актуально сознается только то содержание, которое является предметом целенаправленной активности субъекта, то есть занимает структурное место непосредственной цели внутреннего или внешнего действия в системе той или иной деятельности [6].

Одним из средств обучения исследовательской деятельности является исследовательская задача.

В словарях задача рассматривается как поставленная цель, которую стремятся достигнуть; поручение, задание; вопрос, требующий решения на основании определенных знаний; один из методов обучения и проверки знаний и практических навыков учащихся, применяемых во всех типах учебных заведений.

Решая задачи (познавательно-исследовательские, учебно-исследовательские, научно-исследовательские), учащиеся овладевают исследовательскими действиями, приобретая присущие для исследовательской деятельности умения, формируются также такие качества, как самостоятельность, критичность, независимость суждений, системность мышления и т. д.

Решение исследовательских задач определенного типа зависит от степени готовности учащихся к их решению. Переход от одной задачи к другой осуществляется на основании вхождения субъекта в исследовательскую деятельность. Деятельностная составляющая готовности учащихся к исследовательской деятельности закладывается и отрабатывается в процессе реализации ведущих способов деятельности, присущих каждому возрастному этапу. В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью является учебная деятельность.

Как подчеркивают исследователи, ученые-практики Ш.А. Амонашвили, Д.Н. Богоявленская, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.С. Маркова, В.С. Мухина, на этом возрастном этапе развиваются формы мышления, обеспечивающие в дальнейшем усвое-

ние системы научных знаний, развитие научного теоретического мышления; осваивает новые способы анализа, синтеза, обобщения; формируется понятийный аппарат. Ведущей деятельностью на второй ступени обучения выступает общественно-полезная деятельность в различных формах. Анализ литературы показал, что этот период является наиболее приемлемой для осуществления исследовательского подхода в обучении, так как он обеспечивает условия для самореализации, самоутверждения учащегося, развивает навыки самостоятельной работы.

Практика работы с учащимися Ойхсарской школы ЧР показывает, что наиболее целесообразной для введения системной исследовательской деятельности является третья ступень обучения. У старшеклассников социальный опыт шире, более осознаны мотивы получения образования, у них проявляется устойчивый интерес к отдельным учебным дисциплинам, сформировано понятийное мышление; строят жизненные планы; для них характерна смена ведущей деятельности, которая становится средством реализации жизненных планов будущего.

В своем исследовании С.С. Долгих подчеркивает, что учащимся старших классов по силам осуществлять разные виды исследовательской деятельности, об этом свидетельствуют его возрастные особенности;

- 1) устоявшийся внутренний мотив познания с ориентацией на будущую профессию;
- 2) обогащение его индивидуального опыта за счет его расширения, дополнения, внесения новой информации;
- 3) возможность самостоятельно принимать решения, критически мыслить, анализировать, творчески подходить к работе;
- 4) овладение методами научного познания;
- 5) личная рефлексия [7].

Приведенные выше составные в своей взаимосвязи обеспечивают личностную и интеллектуальную готовность старшеклассников к исследовательской деятельности.

Рассматривая исследовательскую деятельность как многоаспектный и многоуровневый процесс, можно выделить и основные стороны исследовательской деятельности, соотносимые с характером обработки информации, с определенными действиями человека. Важным основанием для определения сторон исследовательской деятельности являются действия, которые определяют ее компонентный состав (сенсорные, мыслительные, исполнительные действия).

Как подчеркивает С.Л. Рубинштейн, все мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение) возникли как практические операции и лишь затем стали операциями теоретического мышления. Мышление как познавательная теоретическая деятельность, теснейшим образом связано с действием «Мышление не просто сопровождает действие или действие мышлением; действие – это первичная форма существования мышления. Первичный вид мышления – это мышление в действии и действием, мышление, которое совершается в действии и в действии выявляется» [5].

Анализ работ по исследовательской деятельности показал, что действия можно разделить на группы: 1) интеллектуально-исследовательские; 2) информационно-рецептивные; 3) продуктивные. Обязательными исследовательскими действиями в первой группе являются: сравнение, обобщение, систематизация, классификация, моделирование, проектирование работы, постановка целей, задач, выбор методов исследования. Во вторую группу включены: наблюдение, смысловое восприятие информации, осмысление и интерпретация информации, овладение стратеги-

ями чтения информации; в третьей группе – обработка данных; обобщение, формирование результатов.

Системное осуществление исследовательской деятельности старшеклассников в школе возможно при определенных условиях: мотивированность учащихся к исследовательской

деятельности; профессионализм педагога, т. е. создание образовательной среды, которая позволит школьникам реализовать их исследовательские возможности, стимулирует развитие их интеллектуального потенциала; реализует обучающие и воспитательные ресурсы.

Библиографический список

1. Дружинин В.Н. *Психодиагностика общих способностей*. Москва, 1996.
2. Шадриков В.Д. *Деятельность и способности*. Москва, 1996.
3. Шаненкова Е.А. *Исследовательская деятельность в условиях многоуровневого обучения*: монография. Москва, 2005.
4. Щедровицкий Г.П. *Деятельность и понятие о деятельности*: материалы V Всесоюзного съезда общества психологов. Тбилиси, 1971.
5. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*: 2-х томах. Москва: Педагогика, 1989; Т.2.
6. Леоньев А.Н. *Опытно-экспериментальные исследования. Тезисы докладов на совещании психологов (3-8 июня 1953г.)*. Москва, 1953: 3 – 4.
7. Долгих С.С. *Психолого-педагогические условия формирования готовности старшеклассников к исследовательской деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Воронеж, 2015.

References

1. Druzhinin V.N. *Psichodiagnostika obschih sposobnostej*. Moskva, 1996.
2. Shadrikov V.D. *Deyatel'nost' i sposobnosti*. Moskva, 1996.
3. Shanenkova E.A. *Issledovatel'skaya deyatel'nost' v usloviyah mnogourovnevo obucheniya*: monografiya. Moskva, 2005.
4. Schedrovickij G.P. *Deyatel'nost' i ponyatie o deyatel'nosti*: materialy V Vsesoyuznogo s'ezda obschestva psihologov. Tbilisi, 1971.
5. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*: 2-h tomah. Moskva: Pedagogika, 1989; T.2.
6. Leon'ev A.N. *Opytno-eksperimental'nye issledovaniya. Tezisy dokladov na soveschani psihologov (3-8 iyunya 1953g.)*. Moskva, 1953: 3 – 4.
7. Dolgih S.S. *Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti starsheklassnikov k issledovatel'skoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Voronezh, 2015.

Статья поступила в редакцию 21.09.15

УДК 378.978

Petelin A.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Voronezh State University of Pedagogy (Voronezh, Russia),
E-mail: lemononline@mail.ru

Lizunova E.S., senior lecturer, Voronezh State Institute of Arts (Voronezh, Russia), E-mail: lizunovaes@list.ru

AN IDEAL MUSICAL-SEMANTIC CONSTRUCT: PSYCHOPEDAGOGICAL PROBLEMS OF SEMANTIC ORGANIZATION OF A MUSICAL TEXT. The article reveals the problem of the semantic organization of a musical text. The music, as we know, is perceived through emotions. An emotion and thought is an inner activity in which the primary information about an activity is exposed to specific processing by a student-musician. The result of this processing becomes an ideal musical-semantic construct or an artistic image of a musical work. Semantic organization of a text written in notes depends on the context, which is associated with cognitive mental processes. The context affects the mental processes of a student. The influence of the context on the perception is found in the fact that part of a whole is different from what it must be inside another whole. Any object, event, or entity can be part of a different whole, and changing one part can drastically change the overall perception. Psychological context covers all mental processes with the aim of comparing one piece of information of the musical text with another. Due to this context, the teacher may foresee results of his work on the learner, is able to interpret events and correct them.

Key words: semantic organization of a musical text, an ideal musical-semantic construct, a musical text, emotions, thinking, imagination.

А.С. Петелин, д-р пед. наук, проф., зав. каф. теории, истории музыки и музыкальных инструментов Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж, E-mail: lemononline@mail.ru

Е.С. Лизунова, доц. каф. педагогики, методики и общего курса фортепиано Воронежского государственного института искусств, г. Воронеж, E-mail: lizunovaes@list.ru

ИДЕАЛЬНЫЙ МУЗЫКАЛЬНО-СМЫСЛОВЫЙ КОНСТРУКТ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СМЫСЛОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕКСТА

В статье раскрывается проблема смысловой организации музыкального текста. Музыку мы познаем посредством эмоций. Эмоции и мышление – это внутренняя деятельность, в которой первичная информация о деятельности подвергается студентом-музыкантом определенной переработке. Результатом такой переработки становится идеальный музыкально-смысловой конструкт или художественный образ музыкального произведения. Смысловая организация нотного текста зависит от контекста, который связан с познавательными психическими процессами. Контекст влияет на психические процессы студента. Влияние контекста на восприятие проявляется в том, что часть целого отлична от того, чем она должна быть внутри другого целого. Любой объект, событие или субъект могут являться частью различного целого, а изменение одной части может радикально изменить восприятие в целом. Психологический контекст охватывает все психические процессы с целью сравнения одного фрагмента информации музыкального текста с другим. Благодаря этому контексту педагог может предвидеть результаты своих воздействий на обучаемого, может осмысленно интерпретировать наступившие события и корректировать их.

Ключевые слова: смысловая организация музыкального текста, идеальный музыкально-смысловой конструкт, музыкальный текст, эмоции, мышление, воображение.

Современное исполнительское и теоретическое знание всё больше внимания уделяет проблеме смысловой структуры и содержательного анализа музыкальных произведений. Педагогические аспекты смысловой организации музыкального текста в процессе обучения студентов-музыкантов разных специаль-

ностей напрямую связаны с активным познанием смысла этого текста.

Таким образом, идеальный музыкально-смысловой конструкт есть интенция разума. Этот «смысл» заключён в самом тексте сочинения, и он требует адекватной предварительной

расшифровки до того, как состоится процесс исполнения сочинения и где он проявит себя в каждом моменте реального инструментального звучания [1]. Музыкальный текст, являясь одним из «текстов» Культуры, прошел такой путь по лабиринтам истории, так «продвинулся вперед в развитии своих внутренних ресурсов», что, по словам В. Холоповой, «способ нотации стал означать определенный вид музыкального мышления...» [2, с. 128].

Символический смысл музыкального сочинения, его стиля, характерных деталей, черт можно ощутить в особой постановке или характерном изгибе поющего голоса, тембре инструмента, ритмическом узоре – в этом заключается диалектика процесса интерпретации. Текст как «связный знаковый комплекс» актуализируется в музыке посредством авторской письменной фиксации в нотной партитуре, последующей исполнительской расшифровкой и концертным «выходом в свет» [3].

Проблема смысловой организации музыкального текста сочинения затрагивает целый комплекс музыкально-теоретических и исполнительских вопросов. Музыкальный текст фортепианного произведения в современном понимании (разграничивающем два типа текста, – «нотный и собственно музыкальный» [4]) – это своеобразная смысловая партитура, универсальная в своём многовариантном истолковании. Во время работы над произведением она «инструментируется», развёртывается в звучащем времени, обретает живую предметность и образную понятийность.

Следуя логике развития музыкальных событий, мы выделяем два компонента: когнитивный и смысловой, которые и составляют основу идеального музыкально-смыслового конструкта – механизма опосредования эмоций и чувств, в процессе создания музыкального произведения композитором, его исполнения и восприятия.

Когнитивный компонент – это контекст-реальные или моделируемые человеком в сознании ситуации, мнения, оценки, способы понимания значимых для субъекта людей, событий, переживаний, интеллектуальных задач и т. д. Следовательно, контекст, с одной стороны, является продуктом когнитивной деятельности, а с другой – становится условием дальнейшей когнитивной активности. Когнитивной деятельностью музыканта мы считаем деятельность, опирающуюся на познавательные (когнитивные) способности обучающегося.

Смысл как культурный феномен носит интегративный характер, вовлекает нас в ценностное поле бытия, самоорганизуемого знаковыми и символическими формами культуры. В процессе музыкального творчества осуществляется выбор значимых смыслов из множества потенциальных комбинаций, присутствующих в музыкальной культуре, разработка их в русле традиций и выражение смысловых структур через соответствующие символические формы.

Смыслом пронизано всё ценностное пространство культуры, в т. ч. и музыкальной, что делает её шире сиюминутного и выводит на уровень универсального. Следует согласиться с Т. Адорно, который, исходя из существования смысла в предзаданном состоянии, считал, что «понятие смысла включает в себя объективность, несводимую к деятельности» [1, с. 37]. При этом каждое музыкальное произведение существует через свой смысл с другими и связано с целостностью смысла.

Каждый вид деятельности связан с определённым кругом состояний. «Борьба требует повышенного физического тонуса, энергии, даже иступления сил, ярости; опасения рождает тревогу, близость победы переживается окрыленностью, неудача повергает в отчаяние, успех несет ликование» [5, с. 78 – 79].

Однако в основе всех состояний лежат три группы взаимосвязанных между собой психических процессов: 1) когнитивные, 2) эмоциональные, 3) двигательные (регуляторные).

Думается, что уникальность любого психического состояния зависит от того, в каких пропорциях взаимодействуют названные процессы, какие из них будут играть ведущую роль, выступят на первый план.

Так, при состоянии созерцания ведущую роль играют когнитивные процессы сенсорно-перцептивного характера.

Состояния медитации, размышления основаны на когнитивных процессах уровня мышления. Аффект, различного рода переживания и настроения обусловлены выдвижением на первый план эмоциональных процессов. Состояния, связанные с активной моторикой субъекта, с игрой, с его поведенческими актами, обеспечиваются регуляторными процессами психики.

Следовательно, музыка способна передать состояние субъекта музыкального содержания (субъекта интенционального

акта) благодаря тому, что она презентует и вызывает в слушателях конкретные сенсорно-перцептивные, мыслительные процессы, переживания и двигательные акты. Все эти продукты работы психики закодированы в музыкально-звуковой материи.

Операционная сторона мышления характеризуется алгоритмом фаз мышления (тезис, аргументация, вывод) и мыслительными операциями (сравнение, анализ, синтез, абстрагирование и обобщение, конкретизация).

Проблема смысла является центральной не только в феноменологии музыки, но и в психологии музыки.

Смысловая организация нотного текста зависит от контекста, который связан с познавательными психическими процессами. Музыку мы познаем посредством эмоций. Эмоции и мышление – это внутренняя деятельность, в которой первичная информация о деятельности подвергается студентом-музыкантом определенной переработке. Контекст влияет на психические процессы студента. Влияние контекста на восприятие проявляется в том, что часть целого отлична от того, чем она должна быть внутри другого целого. Любой объект, событие или субъект могут являться частью различного целого, а изменение одной части может радикально изменить восприятие в целом.

Так, например, у студента-музыканта на определённом этапе обучения возникает предел успешности в игре на специализированном музыкальном инструменте. На занятиях общего курса фортепиано он получает возможность не прерывать свое развитие, создавая «плато успеха». Воображение можно представить как единство известного и неизвестного, истинного и ложного, возможного и невозможного, существенного и несущественного, постоянно переходящего друг в друга. В музыкальной деятельности это проявляется, например, в репетиционной работе над художественным образом, в освоении гармонических структур на занятиях по гармонии на музыкальном инструменте, а также в процессе анализа музыкальных средств выразительности при сольфеджировании и т.д.

Психологический контекст охватывает все психические процессы с целью сравнения одного фрагмента информации музыкального текста с другим. Благодаря этому контексту, педагог может предположить результаты своих воздействий на обучающегося, может осмысленно интерпретировать наступившие события и корректировать их.

Перед тем как студенты-музыканты разных специальностей проявят свой уровень мышления и владения фортепиано, педагогу общего курса фортепиано необходимо собрать и проанализировать всю контекстную информацию, которая связана как с личностью самого студента-музыканта-исполнителя, так и исполняемыми им музыкальными произведениями:

- знания об обучающемся (задатки, способности, уровень подготовки, личностные качества и др.);
- как он может воспринять, интерпретировать информацию педагога;
- как он будет реагировать на происходящее в процессе обучения и исполнительства на музыкальном инструменте;
- как полученный результат отразится на будущей музыкально-исполнительской (профессиональной) деятельности.

Подготовка к будущей профессиональной деятельности студентов-музыкантов разных специальностей на занятиях фортепиано проходит в форме предметного и социокультурного контекстов, придает обучению личностный смысл, порождает интерес обучающегося к содержанию этого обучения.

Деятельность музыканта мы условно делим на два вида: воспроизводящую (репродуктивную) и комбинирующую (творческую). Воспроизводящей является деятельность, в процессе которой музыкант воспроизводит или повторяет уже готовое, кем-то созданное, приемы, схемы поведения, воссоздавая следы от прежних впечатлений. Этот вид деятельности помогает лучше приспособиться к жизни, окружающему миру, быстрее освоить новые знания.

Комбинирующая или творческая деятельность – результат создания новых образов и действий, ранее небывавших. На занятиях в классе общего фортепиано все студенты-музыканты сталкиваются с построением собственной системы игровых движений. Это сложный, но очень интересный творческий процесс. Игровое движение, сформированное в сознании студента-музыканта, позволяет избежать случайных ошибок во время исполнения музыкального произведения. Мысленный образ движения напрямую связан с выполнением художественных

задач. Мы рекомендуем музыкантам разных специальностей представлять технически сложные места, проговаривая их исполнение в медленном темпе, постепенно увеличивая амплитуду движения, при этом игровой аппарат должен быть в состоянии активности.

Деятельность студента-музыканта – это иерархия мотивов: достижение уровня профессионального мастерства, где интерпретация музыкального произведения есть показатель качества результата учебной и исполнительской деятельности. Смыслом такой деятельности будет иерархия отношений мотива к цели (идеальный музыкально-смысловой конструкт). Компонентом музыкальной деятельности будет само действие (в данном случае игровое действие на музыкальном инструменте).

Основываясь на теории контекстного обучения, структура деятельности человека существенно отличается от традиционной:

1. Деятельность имеет кольцевую структуру: все ее звенья взаимосвязаны, в нее можно войти из любого из них. Любые изменения в процессе деятельности – мотив, цель, предмет, формы, способы, технологии – влекут за собой изменения во всех ее компонентах.

2. Поступок является основной единицей деятельности. Он предполагает оценку степени соответствия принятым в обществе нравственным нормам и ценностям другими людьми. В нем выражена система отношений человека к окружающему миру, природе, обществу другим людям и самому себе.

3. Отсутствует отдельный когнитивный блок в структуре деятельности – знания. Знания не являются самоцелью, а составляют ориентировочную основу деятельности.

Новые федеральные образовательные стандарты перекликаются с основной идеей контекстного обучения – усвоение теоретических знаний обучающимися в процессе усваиваемой им профессиональной деятельности. Для этого педагог должен моделировать и проектировать в различных формах учебно-творческой деятельности обучающихся профессиональную музыкально-педагогическую деятельность студента-музыканта с различных сторон.

Трансформируясь, учебная деятельность в ходе контекстного обучения перерастает в профессиональную (исполнительскую, музыкально-педагогическую), где развитие происходит с опорой на усвоение обучающимися музыковедческой, искусствоведческой, педагогической, психологической культурологической информации. Они становятся способными компетентно выполнять профессиональные музыкально-творческие задачи и функции, вследствие чего овладевать целостной профессиональной музыкально-педагогической и исполнительской деятельностью. Особую роль в контекстном обучении студента-музыканта име-

ет создание психолого-педагогических и дидактических условий для постановки целей и их достижения.

Деятельностная позиция студента-музыканта позволяет ему получить в контекстном обучении практику использования учебной информации в регуляции собственной профессиональной деятельности. Это обеспечивает наиболее органичное вхождение выпускника в профессию, сокращая период адаптации на рабочем месте.

Музыка, как и искусство в целом, является объективацией смысла. Механизмы кодирования смысла в произведениях искусства и его декодирования при их восприятии в полной мере еще не раскрыты. Решение же этой проблемы представляется интересным не только в теоретическом плане, но и открывает новые перспективы для педагогики искусства.

Музыка, будучи временным видом искусства, представляет собой весьма подходящую (адекватную) форму для объективации эмоциональных процессов и в то же время является феноменом, заставляющим переживать.

Во всяком случае, психофизиологический механизм эмоционального воздействия музыки, рассматриваемый в контексте первого способа музыкального смыслогенезиса, «провоцирует» переживания в буквальном смысле этого слова. Эмоции, порождаемые с помощью названного механизма, не только присваиваются слушателем, но и могут интерпретироваться им как переживания героя музыкального произведения (субъекта смысловой ситуации).

Однако если музыкальный опус рассматривать как модель смысловой ситуации, в которой отражаются и ее субъект, и ее объект, то в воплощении эмоционального состояния субъекта особую роль играет моделирование экспрессивных симптомов эмоций. К экспрессивным симптомам эмоций, как известно, относятся мимика, пантомимика (выразительные движения мышц лица и тела), речевое интонирование и дыхание. Все эти экспрессивные симптомы музыка с легкостью моделирует, а слушатель их присваивает, вводит в свое тело и тем самым заражается эмоцией [6].

Смыслообразование в музыке начинается за ее пределами и в ней обретает стечение таких внемузыкальных и внутримузыкальных причинностей, что проявляется в одной из своих высших универсально-культурных ипостасей, а именно в ипостаси музыкального смысла, идеальном музыкально-смысловом конструкте музыкального произведения. Условием музыкального смыслообразования выступает переход звука во время и, наоборот, в связи с чем правомерно полагать, что музыкальное смыслообразование есть пространственно-временная процедура, имеющая генезисную причинность на фундаментальных условиях мироустройства.

Библиографический список

1. Адорно Т. Введение в социологию музыки. *Избранное: Социология музыки*. Москва, Санкт Петербург, 1998.
2. Холопова В. Ветер новизны. *Музыкальная академия*. 2000; 2: 127 – 130.
3. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук. *Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет*. Москва, 1975.
4. Арановский М.Г. *Музыкальный текст. Структура и свойства*. Москва, 1998.
5. Медушевский В.В. *Интонационная форма музыки*. Москва, 1993.
6. Назайкинский Е.В. *О психологии музыкального восприятия*. Москва, 1972.

References

1. Adorno T. Vvedenie v sociologiyu muzyki. *Izbrannoe: Sociologiya muzyki*. Moskva, Sankt Peterburg, 1998.
2. Holopova V. Veter novizny. *Muzykal'naya akademiya*. 2000; 2: 127 – 130.
3. Bahtin M.M. K metodologii humanitarnykh nauk. *Voprosy literatury i estetiki. Issledovaniya raznykh let*. Moskva, 1975.
4. Aranovskij M.G. *Muzykal'nyj tekst. Struktura i svojstva*. Moskva, 1998.
5. Medushevskij V.V. *Intonacionnaya forma muzyki*. Moskva, 1993.
6. Nazajkinskij E.V. *O psihologii muzykal'nogo vospriyatiya*. Moskva, 1972.

Статья поступила в редакцию 18.09.15

УДК: 37.036.5

Ovsyannikova O.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Arts, Tyumen State University (Tyumen, Russia), E-mail: sergeiovsyannikov@yandex.ru

THE METHODODOLOGY OF THE DEVELOPMENT OF CHORAL VOCAL SKILLS IN CADETS OF TYUMEN PRESIDENTIAL CADET SCHOOL. The article studies modern educational stage of development of choral vocal skills of cadets according to their individual abilities and abilities to sing that depend in their age, as well as to a specific timetable in a cadet school as an educational institution with a military bias. The aim of this work is the development and testing of methodology for development of choral vocal skills

of cadets who join a choir in Tyumen Presidential Cadet School. The paper clarifies a concept of "vocal and choral skills", highlights the fundamental components of choral vocal skills of cadets, subject to the development in the first year of training – tone, clarity of diction, knowledge of different types of breathing. The authors diagnose the selected components developed for diagnostic tasks and their results and come to a conclusion that it is necessary to develop effective methods for form and improve choral and vocal skills in cadets who study in a specific educational institution. The paper describes the basics of the developed technique and practical experience in its use in a choir by male students. The authors indicate forms of work, reflecting the specifics of a cadet school: speech choir, drill review songs, a contest of military and patriotic songs. The research presents new methods directed on the consideration of individual and age specific features of cadets: verbal games, method likely, explanatory and illustrative method, etc. This problem is not enough studied and requires further research in the theory and practice of music education, in the practice of teaching music and choir practice in academies. The article will be of interest to conductors, music teachers, working in a choir at cadet colleges and teachers of universities, involved in training of specialists in the field of musical education.

Key words: vocal and choral skills, specifics of presidential cadet school, cadets, stages, forms and methods of development of choral and vocal skills in cadets, methodology of development of choral and vocal skills in cadets.

О.А. Овсянникова, канд. пед. наук, доц., доц. каф. искусств Тюменского государственного университета, г. Тюмень, E-mail: sergeiovsniannikov@yandex.ru

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫХ НАВЫКОВ КАДЕТОВ ТЮМЕНСКОГО ПРЕЗИДЕНТСКОГО КАДЕТСКОГО УЧИЛИЩА

Статья посвящена актуальной на современном образовательном этапе проблеме развития вокально-хоровых навыков кадетов с учетом их индивидуальных, возрастных возможностей слуха и голоса, а также особенностей режима и специфики кадетского училища как образовательного учреждения с военным уклоном. Целью работы является разработка и апробация методики развития вокально-хоровых навыков кадетов в хоровом коллективе Тюменского президентского кадетского училища. В статье уточняется понятие «вокально-хоровые навыки», выделяются основополагающие компоненты вокально-хоровых навыков кадетов, подлежащие развитию на первом году обучения – интонация, четкость дикции, владение различными типами дыхания. Автор проводит диагностику выделенных компонентов по разработанным диагностическим заданиям и по ее результатам приходит к выводу о необходимости разработки эффективной методики развития вокально-хоровых навыков кадетов с учетом специфики учебного учреждения. В данной работе описывается сущность разработанной методики и практический опыт по ее внедрению в хоре мальчиков-кадетов. Автором обозначаются формы работы, отражающие специфику кадетского училища: речевой хор, смотр строевой песни, конкурс военно-патриотической песни. Выделяются методы, сообразные индивидуальным и возрастным особенностям кадетов: речевые игры, метод мелодекламации, объяснительно-иллюстративный метод и др. Данная проблема недостаточно изучена и требует дальнейших исследований в теории и практике музыкального образования, в практике преподавания музыки и хоровых занятий кадетских училищ. Статья будет интересна хормейстерам, учителям музыки, работающим с хоровыми коллективами кадетских училищ, а также преподавателям вузов, занимающихся подготовкой специалистов в сфере музыкального образования.

Ключевые слова: вокально-хоровые навыки, специфика кадетского президентского училища, кадеты, этапы, формы и методы развития вокально-хоровых навыков кадетов, методика развития вокально-хоровых навыков кадетов.

Хоровое пение с его многовековыми традициями, глубоким духовным содержанием, огромным воздействием на эмоциональный, нравственный строй как исполнителей, так и слушателей, остаётся важным средством музыкального воспитания.

Современная ситуация с развитием хорового пения свидетельствует о том, что в культуре нашего народа оказалась практически утерянной древняя и духовно богатая традиция – русского мужского хорового пения, а также классическая форма исполнительства – хоровые капеллы мальчиков и мужчин. Часть этой культуры практически исчезла в советское время вместе с церковным пением. Богатые традиции имели народные хоры, но и они по известным причинам постепенно перекочевали из сел и деревень в городские клубы, дома культуры и учебные заведения.

В 2013 году в Тюмени было открыто президентское кадетское училище (ТПКУ) – седьмое в России. При немногочисленности президентских кадетских училищ в России, создание хора мальчиков, непосредственно на базе училища города Тюмени – является продолжением утраченных традиций мужского пения на базе учреждений с военным уклоном, заложенных еще Петром I при организации им гарнизонных (или музыкантских) школ для военных музыкантов. При работе с таким хором, в который, изначально, приходят мальчики с различным уровнем вокально-хоровых навыков, требуется разработка особых методических подходов, учитывающих индивидуальные и возрастные возможности слуха и голоса кадетов, особенности режима и специфики кадетского училища как образовательного учреждения с военным уклоном.

Одна из причин, тормозящих поступление мальчиков-кадетов в хор, – это распространённое среди них мнение о том, что пение – «занятие для девочек». Такое положение нельзя признать нормальным. Ведь непоющие мальчики лишаются музыкально-эстетического воспитания, что плохо отражается в

дальнейшем на формировании у них мужских голосов, а так же выработки командного голоса, присущего будущим офицерам. Перед хормейстером возникает задача не только научить кадетов чисто интонировать, но и освоить ими другие компоненты вокально-хоровой работы. К сожалению, современные авторы недостаточно уделяют внимания разработке специфических методов и форм работы в кадетских училищах. Среди известных авторов можно упомянуть работу Н.Г. Тагильцевой и Н.И. Кашиной по формированию культурной идентичности казаков-кадет средствами музыкальной культуры казачества, где авторы предлагают использовать такие методы как моделирования аутентичной ситуации, «погружения», реконструкции и др. [1]. Но никто из исследователей не обращался к разработке методов и форм, благоприятно влияющих на развитие вокально-хоровых навыков кадетов в хоровом коллективе кадетского училища. Таким образом, данная тема исследования является актуальной. Проблема исследования основана на противоречии между необходимостью развития вокально-хоровых навыков в хоре мальчиков кадетского президентского училища и отсутствием методики развития этих навыков с учетом специфики кадетского училища как образовательного учреждения военизированного типа.

Кадетский корпус – начальное военно-учебное заведение с программой среднеучебного заведения с полным пансионом для подготовки молодежи к военной карьере. Первый кадетский корпус, под названием Корпус кадет шляхетских (дворянских) детей был учрежден указом императрицы Анны Иоанновны 29 июля 1731 г. [2]. В указе об учреждении кадетского корпуса, подготовленном при непосредственном участии Анны Иоанновны, говорилось: «Наш государь Петр Великий Император, неуслышными своими трудами воинское дело в такое уже совершенное состояние привел, что оружие российское действия свои всему свету храбростию и искусством показало... Ныне весьма нужно, дабы шляхетство от младых лет в теории обучены, а потом и в прак-

тику годны были. Того ради указали Мы: учредить Корпус Кадетов, состоящий из 200 шляхетских детей, от тринадцати до семнадцати лет, как Российских, так и Лифляндских и Эстляндских провинций, которых обучать арифметике, геометрии, рисованию, фортификации, артиллерии, шпажному действу, на лошадях ездить и прочим к воинскому искусству потребным наукам. А понеже не каждого человека природа к одному воинскому склонна, токож и в государстве не меньше нужно политическое и гражданское обучение, того ради иметь при том учителей чужеземных языков, истории, географии, юриспруденции, танцевания, музыки и прочих полезных наук, дабы видя природную склонность, по тому б и к учению определять...» [2, с. 37]. Традиции военного обучения с включением эстетического компонента сохранялись и в XIX – XX вв. Идея о необходимости подготовки военных капельмейстеров с высшим музыкальным образованием, выдвинутая Н. Римским-Корсаковым и А. Рубинштейном, еще во второй половине XIX в., была воплощена в жизнь в конце 20-х гг. XX в. по инициативе видных педагогов Московской государственной консерватории А. Александрова, В. Блажевича и Ю. Тимофеева. Предложенный ими проект организации подготовки военных капельмейстеров был поддержан военным руководством страны. На базе военно-капельмейстерского класса в 1935 г. создается военный факультет Московской государственной консерватории. В 1944 г. Военный факультет Московской государственной консерватории реорганизуется в самостоятельное высшее военно-музыкальное учебное заведение – Высшее училище военных капельмейстеров Красной Армии. В настоящее время военный институт (военных дирижеров) является единственным в мире военно-учебным центром, готовящим военных дирижеров – руководителей военных оркестров и ансамблей песни и пляски с высшим музыкальным образованием для вооруженных сил РФ и армий иностранных государств. На каждом курсе военного института (военных дирижеров) военного университета имеется самостоятельный духовой оркестр. Курсанты института – постоянные участники парадов на красной площади в составе сводного оркестрового полка Московского гарнизона, частые гости на телевидении и радио, участники различных международных конкурсов и фестивалей военных духовых оркестров, проводимых как за рубежом, так и в Москве [3]. Таким образом, обучение музыке – определенная традиция, присущая как высшим военным учреждениям, так и кадетским корпусам, начиная с XVIII века. Но все-таки, преемственность исполнения хоровых произведений мальчиками-кадетами несколько утрачена, так как сами кадетские училища в России начали возрождаться относительно недавно (в 90-х гг. XX века) уже в новых политических, экономических и культурных условиях.

Модель становления и развития воспитательной системы кадетского класса в ТПКУ предусматривает новое содержание образования, восполняет необходимость мужского воспитания и обучения; военно-патриотическое воспитание, определяя условия для раскрытия и развития индивидуальных особенностей кадетов; закладывает основы для подготовки несовершеннолетних граждан к служению отечеству на гражданском и военном поприще.

Среди приоритетных направлений воспитательной работы училища культурно-нравственное и эстетическое развитие кадетов, содержание которых предусматривает повышение общего уровня нравственности и культуры воспитанников, реализацию творческого потенциала через систему дополнительного образования и совместную деятельность с учреждениями культуры города. Среди воспитательных мероприятий, ставших уже традиционными, можно выделить фестиваль защитников Отечества, фольклорный праздник «Большая Масленица», фестиваль искусств «Триумф», «Мы – дети галактики!» (цикл мероприятий, посвященных Дню космонавтики), фестиваль «Салют, Победа!», конкурс патриотической песни «Я люблю тебя, Россия», конкурс эстрадной песни «Восходящая звезда», конкурс «А ну-ка, мальчики» и другие. Специфика учебно-воспитательного процесса ТПКУ заключается в интеграции урочной и внеурочной деятельности, взаимодействии училища с культурными и общественными организациями; формировании личности воспитанников, развитие в них качеств гражданина и патриота своего Отечества; выявлении и развитии интеллектуальных, творческих способностей [4]. В 2013 году на базе ТПКУ был создан хоровой коллектив мальчиков-кадетов 5 курса. Хор мальчиков – это специфический творческий, очень сложный организм. Первый год обучения в хоровом коллективе уходит на постановку правильного певческого звукообразования, развитие музыкального слуха. Голосовой ап-

парат у мальчиков более хрупок, чем у девочек. Текучесть состава у мальчиков выше, чем в хорах девочек. Причины этого кроются в самой форме хоровых занятий, их известной статичности, требующей усидчивости и длительного сосредоточивания внимания, что мальчикам дается труднее, чем девочкам. Все эти и другие специфические особенности, свойственные мальчикам, требуют от руководителя хора особого подхода и к организаторской, и к учебной, и к воспитательной работе в коллективе [5]. В хор мальчиков ТПКУ входят кадеты, которые еще не вступили в стадию мутации – 5 курс (что соответствует 5 классу общеобразовательной школы). У мальчиков очень звонкий голос, а также гибкий и пластичный голосовой аппарат, который очень хорошо поддается воздействию.

Подготовка и исполнение любого вокально-хорового произведения – это многоэтапный процесс: непосредственное первое эмоциональное впечатление, анализ музыкального языка с целью создания исполнительского плана, работа по разучиванию и усвоению материала, накопление вокально-хоровых навыков, неоднократные повторения произведения, ведущие к усовершенствованию исполнения. Заключительный этап – донесение музыкально-поэтического образа до слушательской аудитории. Осуществление этого многоэтапного процесса невозможно без развития вокально-хоровых навыков кадетов. Рассмотрим данное понятие для выделения приоритетных компонентов вокально-хоровых навыков, подлежащих развитию в хоре мальчиков-кадетов.

Существуют различные трактовки понятия «навыки», они определяются как действия, отдельные компоненты которых в результате повторения стали автоматизированными [6], как автоматизированные действия, выполняемые без непосредственного контроля сознания [7]. Вокальные навыки – это взаимодействие звукообразования, дыхания и дикции [8]. М.С. Осеннева рассматривает хоровые навыки как взаимодействие ансамбля и строя [9]. Исходя из вышесказанного, вокально-хоровые навыки рассматриваются нами как взаимодействие таких компонентов, как звукообразование, дыхание, дикция, ансамбль и строй, которые в результате повторения становятся автоматизированными.

К основным вокально-хоровым навыкам ученые (Л.М. Жарова, Г.П. Стулова и др.) относят: звукообразование; певческое дыхание; артикуляцию и дикцию; интонацию [10].

Обобщая вышесказанное, важно отметить, что формирование всех вокально-хоровых навыков должно проходить одновременно с последующим усложнением. Но в рамках данного исследования относительно специфики хора мальчиков ТПКУ, обучающихся в хоровом коллективе первый год, нами выделены базовые, основополагающие навыки, подлежащие развитию. К ним были отнесены: чистая интонация, без которой невозможен унисон, а значит и хоровой строй; владение различными типами дыхания и четкая дикция, которые могут пригодиться кадетам и при выработке командного голоса. Эти вокально-хоровые навыки и подлежат диагностике и развитию в данном исследовании. Кратко охарактеризуем выделенные навыки.

Умение правильно интонировать по внутрислуховому представлению является составной частью навыка звукообразования и тесно связано с целенаправленным управлением регистровым звучанием. Певческое дыхание во многом отличается от обычного, физиологического. Выдох значительно удлиняется, а вдох укорачивается. Появляется задача – выработать у детей быстрый, но спокойный вдох в песнях подвижных и между фразами, не разделенными паузами. Также необходимо вырабатывать у хористов цепное дыхание – это коллективный навык, который базируется на воспитании чувства ансамбля у певцов. Основные правила цепного дыхания: не делать вдох одновременно с рядом сидящим соседом; на стыке музыкальных фраз, а, по возможности, внутри длинных нот; дыхание брать незаметно и быстро. Основная задача достижения хорошей дикции в хоре – это полноценное усвоение содержания исполняемого произведения аудиторией. Мелодия в песне неразрывно связана с текстом. Между тем, в хоровом исполнении очень часто невозможно разобрать слова. Такое пение нельзя считать художественным. Четкое произношение слов является непременным условием хорошего хорового пения. Формирование хорошей дикции в хоре основывается на правильно организованной работе над произношением гласных и согласных.

Практическая работа по развитию вокально-хоровых навыков в хоре мальчиков ТПКУ включала в себя несколько этапов: начальная диагностика, проведение развивающих занятий, итоговая диагностика. В диагностике принимали участие каде-

ты, поющие в хоре. Количество хористов – 50 человек. Уровень развития вокально-хоровых навыков оценивался на основе выявленных компонентов, которые и являлись показателями развитых вокально-хоровых навыков. Для их диагностики были разработаны задания. По каждому из показателей кадеты выполняли два задания: для определения уровня развития интонирования кадеты сначала исполняли произведение с сопровождением, затем без него (а cappella); для определения четкости дикции кадеты читали текст песни с выражением, затем исполняли ее с сопровождением (чтобы диагностировать умение переносить четкость дикции в певческую деятельность); для определения того, на каком уровне находится владение разными типами дыхания, кадеты исполняли две песни – медленную (для определения уровня владения цепным дыханием), затем быструю (для определения уровня владения коротким дыханием). Начальная диагностика показала недостаточный уровень развития вокально-хоровых навыков в хоре мальчиков ТПКУ.

Для развития высокого уровня вокально-хоровых навыков в хоре мальчиков ТПКУ была разработана методика, состоящая из трех этапов: начального, основного и заключительного. Обозначенные выше компоненты вокально-хоровых навыков кадетов (чистая интонация, четкая дикция и владение различными типами дыхания) подлежали развитию в ходе разработанной методики. Охарактеризуем каждый из этапов.

Начальный этап, целью которого являлось развитие у мальчиков-кадетов, интереса к вокально-хоровому искусству, а так же знакомство с новым, для многих из кадетов, видом музыкально-эстетической деятельности – хоровым пением. Для решения поставленной цели применялись следующие **методы**: мелодекламация; ФМРГ I уровень, речевые игры (фонопедический метод развития голоса – автор В.В. Емельянов); объяснительно-иллюстративный метод.

На данном этапе методики использовалась форма работы – речевой хор. Репертуар состоял из произведений для речевого хора, несложных попевок и песен с сопровождением (А.Т. Твардовский «Василий Теркин», А.С. Пушкин «Сказка о рыбаке и рыбке», Д. Тухманов «Россия», М. Фрадкин «Дорога на Берлин», М. Магомаев «Земля – Родина любви»).

Основной этап, целью которого являлось постепенное развитие вокально-хоровых навыков. Для решения поставленной цели были использованы методы: ФМРГ II уровень (фонопедический метод развития голоса В.В. Емельянова); фонетический метод; метод пения «по цепочке».

На основном этапе использовались такие формы работы как смотр строевой песни и концерт. Репертуар данного этапа состоял из одноголосных произведений с сопровождением (М. Магомаев «Земля – Родина любви», А. Зацепин «Ты слышишь море», М. Фрадкин «Дорога на Берлин», Ю. Чичков «Солдатская песенка», В. Серебренников «Ветераны», А. Варламов «Ангел»).

Заключительный этап, целью которого являлось выведение хора на элементарное двухголосие. Для решения поставленной цели были использованы **методы**: метод мысленного пения, а также упражнения на двухголосие (каноны). Основными формами работы на данном этапе являлись концерт и конкурс военно-патриотической песни. Репертуар этого этапа расширился за счет включения двухголосных канонов, военно-патриотических песен (Ю. Чичков «Солдатская песенка», «Солдатушки – бравы ребятушки» и др.).

Охарактеризуем специфику методов и форм работы на подготовительном, основном и заключительном этапах исследования:

ФМРГ I уровень (фонопедический метод развития голоса – автор В.В. Емельянов) (речевые игры). На данном уровне начинается освоение технологии голосообразования. Метод способствует развитию четкой дикции, подготавливает к управлению голосом, что способствует впоследствии чистому интонированию и унисону в хоре. Например, разогрев голосового аппарата, распевка начинались с I уровня ФМРГ:

- артикуляционная гимнастика;
- упражнение «от шепота к крику»;
- упражнение «заработали моторы»;
- упражнение «динозавр»;
- упражнение «чайка».

ФМРГ II уровень. Целью II уровня является развитие показателей певческого голосообразования. В процессе достижения этой цели решаются задачи: развитие способности интонирования, фонематического и эмоционального слуха; устранение неравномерности развития голосового аппарата и расстройств

голосовой функции; создание необходимых и достаточных условий формирования технологической основы вокальной культуры через освоение показателей эстетики академического пения. II уровень состоит из трех циклов: упражнения в грудном режиме; упражнения, содержащие межрежимный пороговый эффект, переводящий грудной режим в фальцетный; упражнения в фальцетном режиме [11].

Фонетический метод. В работе с детьми, данный метод является одним из способов настройки голоса на тот или иной тип тембрового звучания. Большое значение для тембра голоса имеет манера артикуляции: насколько широко открывается рот, активность артикуляционных органов, фонетическая чистота произношения, расположение губ [11]. Фонетический метод развивает четкость дикции.

Метод пения «по цепочке» – данный метод можно интерпретировать по-разному: спрашивать детей по одному на различные приемы (выдувание, на гласные «у», «о», «а», и т. д.); исполнение песни вразброс по строчке. Метод развивает как чистоту интонации, так и четкость дикции.

Мелодекламация. В искусстве есть понятие декламация – это выразительное чтение художественного произведения. А понятие мелодекламация обозначает выразительное чтение стихов и прозы, сопровождаемое музыкой [12]. Данный метод способствует развитию чистого интонирования, выразительности в пении, умению верно брать дыхание, четкости дикции и артикуляции.

Объяснительно-иллюстративный метод. Значительное место в работе с детьми занимает метод вокальной иллюстрации, или демонстрацию музыкального материала голосом учителя, и воспроизведение услышанного детьми по принципу подражания. Специфика вокально-хоровой работы, основанная на слухо-двигательной координации, требует, чтобы иллюстративный метод использовался на занятии как можно чаще, иначе подражание будет не осознанное, а слепое. Показ мелодии учитель должен сочетать с объяснением технологии способов звукообразования, вовлекая детей в обсуждение характера звучания и интерпретации исполняемых произведений. Нервно-мышечный механизм подражания, по словам Д. Аспелунда, имеет ряд отличий от механизма сознательных установок. Механизм подражания образуется преимущественно подсознательно. Подражание целостно организует голосовую функцию и дает возможность сознательно закреплять то, что возникает непроизвольно. При повторении удачных моментов внимание учеников направляется на осознание и запоминание возникающих мышечных, вибрационных и слуховых ощущений, которые затем будут ими самостоятельно использоваться [13]. Такой метод эффективен при развитии всех компонентов вокально-хоровых навыков.

Метод мысленного пения – один из самых эффективных в работе с детьми. Мысленное пение активизирует слуховое внимание, направленное на восприятие и запоминание звукового эталона для подражания. Даже одни музыкальные и эмоционально-выразительные представления без реального пения, то есть мысленного пропевания, неизбежно изменяют ритм дыхания в соответствии с музыкальной фразировкой, вызывают ощущение певческой опоры, внутренней мышечной активности всего голосового аппарата [13]. Данный метод, благодаря внутреннему пропеванию, способствует вслушиванию в исполнение своей партии, а также учит слушать другого голос, что положительно влияет на чистоту интонации хористов, а также на умение исполнять двухголосные композиции, в данном случае каноны.

Опишем специфику форм работы на каждом этапе методики.

Речевой хор. Хор – это группа людей, исполняющих вокальное (певческое) произведение. Хористы – поют. Слово сочетание «речевой хор» обозначает говорящий хор, то есть хор, который не поет, а говорит. Речитатив, декламация и мелодекламация – это те методы, которые используются в речевом хоре и придают чтению большую выразительность. Аккомпанемент в речевом хоре должен подбираться в соответствии с содержанием и характером исполнения произведения и может состоять из отдельных фрагментов музыкальных произведений разных авторов или одного целого произведения одного автора. Дирижёр в речевом хоре так же необходим, как и в любом исполнительском коллективе. В речевом хоре, как и в поющем, могут и должны быть солисты (чтецы). Солистов выбирает руководитель хора из числа участников, имеющих хороший голос, чистую дикцию, приятную внешность и артистичность. Репертуар для речевого хора подобрать не так уж и трудно: в библиотеках всегда имеются произведе-

дения классиков и современных поэтов [12]. Например, в форме речевого хора на начальном этапе кадеты разучивали произведение для речевого хора А.С. Пушкин «Сказка о золотой рыбке» (фрагмент «Жил старик со своею старухой у самого синего моря...»). Первоначально хормейстер с кадетами вспомнили суть этой сказки, прочитали текст. Затем хористы были распределены по ролям. Итогом всей работы явился показ сказки в исполнении речевого хора (солистов-чтецов, читавших текст классика методом мелодекламации, шумовой группы, озвучивающих голосом и шумовыми инструментами явления природы (шум моря, крики чаек и т. д.) и музыкального сопровождения, создающего соответствующее эмоциональное настроение).

На данном этапе опора была сделана именно на такую форму работы, как речевой хор. Для кадетов – это совершенно новое явление, но результатом овладения речевым хором стало развитие интереса у кадетов к вокально-хоровой деятельности, вера в свои силы, такая форма работы положила начало развитию навыков чистого интонирования, различных типов дыхания, четкой дикции, то есть заложила основу для дальнейшего развития вокально-хоровых навыков.

Смотр строевой песни – это традиционная часть праздничных мероприятий. Одним из главных условий сплочения кадетского коллектива, является строевая слаженность. Смотр строевой песни проводился на территории ТПКУ в преддверии праздника, посвященного дню Великой победы. Суть его состоит в следующем: из классов формируют «коробки», это стройный ряды кадетов, которые одновременно, при показе приемов строевой подготовки должны исполнять песню. Оценивают смотр преподаватели по строевой подготовке, а также учитель музыки и хормейстер ТПКУ.

Концерт – публичное исполнение музыкальных произведений, балетных, эстрадных и т. п. номеров по определенной, заранее составленной, программе. [8]. Кадетский хор принимал

участие в концертах, посвященных: Дню учителя, Новому году, Дню открытых дверей ТПКУ, Празднику Великой победы, Окончанию учебного года.

Конкурс военно-патриотической песни. Конкурс – это соревнование, соискательство нескольких лиц в области искусства, наук и прочего, с целью выделения наиболее выдающегося (или выдающихся) конкурсанта-претендента на победу [8]. В конце учебного года, центром татарской культуры г. Тюмени проводился конкурс военно-патриотической песни. Кадетский хор, исполняя произведение «Россия» Д. Тухманова, занял II место. Таким образом, мальчики не только привыкают выступать на публике, но решаются такие психологические проблемы хористов, как эмоциональная зажатость, скованность на сцене.

Итоговая диагностика уровня развития вокально-хоровых навыков кадетов проводилась по тем же критериям, показателям и диагностическим заданиям, что и в начальной диагностике, изменен был лишь музыкальный материал. Итоговая диагностика показала значительное повышение уровня развития вокально-хоровых навыков в хоре мальчиков ТПКУ, что подтвердило эффективность разработанной методики. Интонация у кадетов стала чище. Ребята интонационно верно исполняли произведения, как с сопровождением, так и без него. Во время исполнения произведения проявилась также четкость дикции. Мальчикам стало легче исполнять кантиленные и быстрые произведения: они научились пользоваться цепным и коротким дыханием.

На повышение уровня развития вокально-хоровых навыков в хоре мальчиков ТПКУ оказали влияние несколько факторов, среди них: активная и заинтересованная позиция учащихся и хормейстера, удачный подбор музыкального материала для разучивания и исполнения, подобранный с учётом доступности, художественной выразительности и тематики военизированного учреждения, специфика разработанной методики.

Библиографический список

1. Кашина Н.И., Тагильцева Н.Г. К вопросу о механизмах формирования культурной идентичности казаков-кадет средствами музыкальной культуры казачества. *Педагогическое образование в России*. 2013; 5.
2. Висковатов А.В. *Краткая история первого кадетского корпуса*. Ленинград, 1832.
3. Головин А.В. *О военно-учебных заведениях*. Санкт-Петербург, 1992.
4. *Тюменское президентское кадетское училище*. Available at: <http://www.tpk.u.edu.ru>
5. Энтальцева О.В. *Особенности работы с хором мальчиков*. Москва, 2008.
6. *Большой психологический словарь*. Сост. Мещеряков Б., Зинченко В. Москва: Олма-пресс, 2004.
7. Загвязинский В.И. *Теория обучения: Современная интерпретация: учебное пособие*. Москва: «Академия», 2001.
8. Кочнева И. *Вокальный словарь*. Ленинград, 1986.
9. Осеннева М.С. *Хоровой класс и практическая работа с хором: учебное пособие*. Москва, 2003.
10. Стулова Г.П. *Теория и практика работы с детским хором*. Москва, 2002.
11. Емельянов В.В. *Развитие показателей академического певческого голосообразования*. Методическая разработка по II уровню обучения для детских и женских голосов многоуровневой обучающей программы В.В. Емельянова «Фонопедический метод развития голоса» (нотно-методическое приложение к книге «Развитие голоса. Координация и тренинг»). Филиал «Ялutorовская типография» ОАО «ТИД».
12. Ивановский Ю.А. *Речевой хор: Организация речевого хора и методика работы с ним*. Санкт-Петербург, 2005.
13. Струве Г.А. *Школьный хор: Книга для учителя*. Москва, 1981.

References

1. Kashina N.I., Tagil'tseva N.G. K voprosu o mehanizmah formirovaniya kul'turnoj identichnosti kazakov-kadet sredstvami muzykal'noj kul'tury kazachestva. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2013; 5.
2. Viskovatov A.V. *Kratkaya istoriya pervogo kadetskogo korpusa*. Leningrad, 1832.
3. Golovnin A.V. *O voenno-uchebnyh zavedeniyah*. Sankt-Peterburg, 1992.
4. *Tyumenskoe prezidentskoe kadetskoe uchilische*. Available at: <http://www.tpk.u.edu.ru>
5. Ental'tseva O.V. *Osobennosti raboty s horom mal'chikov*. Moskva, 2008.
6. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Sost. Mescheryakov B., Zinchenko V. Moskva: Olma-press, 2004.
7. Zagvyazinskij V.I. *Teoriya obucheniya: Sovremennaya interpretaciya: uchebnoe posobie*. Moskva: «Akademiya», 2001.
8. Kochneva I. *Vokal'nyj slovar'*. Leningrad, 1986.
9. Osenneva M.S. *Horovoj klass i prakticheskaya rabota s horom: uchebnoe posobie*. Moskva, 2003.
10. Stulova G.P. *Teoriya i praktika raboty s detskim horom*. Moskva, 2002.
11. Emel'yanov V.V. *Razvitiye pokazatelej akademicheskogo pevcheskogo golosoobrazovaniya*. Metodicheskaya razrabotka po II urovnyu obucheniya dlya detskih i zhenskih golosov mnogourovnevnoj obuchayushej programmy V.V. Emel'yanova «Fonopedicheskij metod razvitiya golosa» (notno-metodicheskoe prilozhenie k knige «Razvitiye golosa. Koordinaciya i trening»). Filial «Yalutorovskaya tipografiya» OAO «TID».
12. Ivanovskij Yu.A. *Rechevoj hor: Organizaciya rechevogo hora i metodika raboty s nim*. Sankt-Peterburg, 2005.
13. Struve G.A. *Shkol'nyj hor: Kniga dlya uchitel'ya*. Moskva, 1981.

Статья поступила в редакцию 14.09.15

УДК 373.1

Petrov D.A., senior teacher, Department of Welfare Service and Tourism, Institute of Recreation, Tourism and Physical Culture, BFU n.a. I. Kant (Kaliningrad, Russia), E-mail: Direktor15@inbox.ru

Samsonova N.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Baltic Federal University n.a. I. Kant (Kaliningrad, Russia), E-mail: NSamsonova@kantiana.ru

Berezhnaya G.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Baltic Federal University n.a. I. Kant (Kaliningrad, Russia), E-mail: berezhnaya-gs@rambler.ru

MANAGEMENT OF THE INNOVATIVE CONFLICTS IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATION. In the article a problem of development of a universal method of management of innovative conflicts in educational institution is revealed. The main reasons of innovative conflicts in the educational institution, which do modernization, are described. The special attention is paid to overcoming of innovative conflicts, which are considered as an element of technology of introduction of FGOS in educational institution, which is based on the general conceptual ideas of the theory of innovations. Within studying the process of introduction of innovations, the existing tension points are shown. The article explains the dependence of conflicts on a stage of an innovative process, the authors emphasize an important role of a head of educational institutions in the process of introduction of innovations. Mechanisms of preventive actions that should take place before the beginning of introducing an innovation, which a principal needs to carry out, are described.

Key words: innovation, innovative conflict, probabilistic factors of an aggravation, prevention of innovative conflicts.

Д.А. Петров, ст. преп. каф. социально-культурного сервиса и туризма института рекреации, туризма и физической культуры БФУ им. И. Канта, г. Калининград, E-mail: Direktor15@inbox.ru

Н.В. Самсонова, д-р пед. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, E-mail: NSamsonova@kantiana.ru

Г.С. Бережная, канд. пед. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, E-mail: berezhnaya-gs@rambler.ru

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ КОНФЛИКТАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье раскрывается проблема разработки универсального метода управления инновационными конфликтами в образовательной организации. Описываются основные причины возникновения инновационных конфликтов в образовательном учреждении, вступившем на путь модернизации. Особое внимание уделяется преодолению инновационных конфликтов, что рассматривается как элемент технологии внедрения ФГОС в образовательном учреждении, которое базируется на общих концептуальных положениях *теории нововведений*. В рамках изучения процесса нововведения, определяются существующие точки напряжения, которыми являются процессы распространения и использования новшества, а также его сопряжение с устойчивым функционированием образовательной организации. В статье подчеркивается зависимость конфликтов от стадии инновационного процесса и фиксируется важная роль руководителя образовательной организации в рамках внедрения инноваций. Описываются механизмы профилактических мероприятий, которые необходимо осуществить директору школы, прежде чем начать внедрять инновацию.

Ключевые слова: нововведение, инновационный конфликт, вероятностные факторы обострения, профилактика инновационных конфликтов.

Современная педагогика характеризуется масштабными инновационными процессами. Социальный заказ к общеобразовательной школе содержит значимые требования к изменению всех сторон образовательного процесса. В официальных документах, посвященных образованию, формулируются новые цели, определяются новые обучающие, развивающие и воспитательные задачи, предлагаются новые дидактические единицы, конкретизируются технологические аспекты образовательного процесса. Общество ожидает от школы активного включения педагогического коллектива в инновационные процессы. Развитие образования могут обеспечить только развивающиеся личности.

Замена старого новым составляет содержание любого процесса развития. Это утверждение относится и к развитию школьного образования. Между новым и старым возникновение противоречий естественно. Устоявшееся педагогическое мировоззрение, приверженность избранной методике, привычность стиля педагогического взаимодействия вступают в конфликт с новым видением места педагога в преобразовании педагогических ценностей, с новыми формами традиционных уроков, со всей развивающей образовательной средой. Чем больше педагогических стереотипов в сознании педагога, тем острее неприятие инноваций [1].

Преодоление инновационных конфликтов как элемент рассматриваемой в данной работе технологии внедрения ФГОС в образовательное учреждение базируется на общих концептуальных положениях *теории нововведений*.

Работы следующих авторов дают возможность прояснить проблему введения инноваций в образовательном учреждении. Наиболее фундаментально на теоретико-методологическом уровне проблема нововведений в образовании отражена в работах М.М. Поташника и А.В. Хуторского, с позиции системно-де-

ятельного подхода – в работах В.С. Лазаревой и В.И. Загвязинского.

«Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие» под редакцией М.М. Поташника – первые в истории российского образования практикоориентированная монография и методическое пособие. Здесь представлены обоснование, методика и опыт управления качеством образования, не сводимые лишь к обучению, но обогащенные новыми информационными технологиями. Речь идет о системе внутришкольного управления качеством образования с позиций современного менеджмента в образовательных учреждениях различных видов и на разных ступенях и уровнях [2].

Понятие «нововведение», концентрирующее в себе существенные признаки явления и раскрывающего объективные закономерности существования барьеров и конфликтов: «Нововведение есть процесс создания, распространения и использования нового практического средства (новшества) для новой общественной потребности, одновременно есть процесс сопряжения с данным новшеством изменений в той социальной и вещественной среде, в которой совершается его жизненный цикл» [2].

Внедрение инноваций в консервативную среду образовательной организации неизбежно порождает целый ряд противоречий и социально-психологических барьеров. Это процесс вообще характеризующийся высокой конфликтностью. Таким образом, если инновация является объектом конфликта, то имеет место инновационный конфликт, если же она – условие (обстоятельство), способствующее возникновению межличностных или межгрупповых конфликтов, то это конфликты в условиях нововведений.

В своей работе «Инновации в образовании: направления, сопротивление, управление инновационными процессами» М.Г. Синякова среди существующих противоречий выделяет:

- противоречия, возникающие между новыми требованиями к качеству школьного образования и преобладающими в реальной педагогической практике традиционными способами и методами обучения, воспитания и развития личности;

- противоречия, возникающие между необходимостью внедрения новых способов управления образовательными организациями и функциональной неготовностью административного аппарата образовательной организации внедрению новшеств;

- противоречия, возникающие между запросами современного общества в быстром изменении системы образования и психологической неготовностью педагогической общественности к инновационным изменениям [3].

Очевидно, что точками напряжения являются процессы распространения и использования новшества, а также его сопряжение с устойчивым функционированием образовательного учреждения.

Носители инновации, к которым следует отнести авторов и разработчиков педагогических инноваций, распространителей и исполнителей.

Человеческий фактор, входящий в число четырёх групп факторов, затрудняющих инновационную деятельность (технико-экономические, юридические, организационно-управленческие и социально-психологические), включает в себя следующие личностно переживаемые ситуации: возможное изменение статуса работника в организации; возможность потери работы из-за внедрения нововведения; перестройка устоявшихся способов деятельности; нарушение стереотипов поведения; боязнь неопределённости; нарушение сложившихся традиций; опасения наказания за неудачу.

Руководитель образовательной организации, принимая во внимание наличие перечисленных личностных переживаний, не должен приходить в отчаяние от существования человеческого фактора сопротивления инновациям, потому что по закону поляриности существует и другая по знаку, положительная константа в природе «человека изменяющего», описанного в теории социальных утопий [3]:

– *человек* по своей природе добр, т. е. причина имеющихся у него недостатков – не столько низменная природа человека, сколько неблагоприятные условия жизни;

– *человек* не несет неустрашимого противоречия между собственным благом и благом общества;

– *человек* – существо разумное и способен становиться всё более разумным, поэтому можно устранить абсурд общественной жизни и установить рациональный порядок;

– *человек* весьма пластичен и в изменяющихся условиях меняется сам [3].

Следовательно, носители инновации, педагоги образовательного учреждения, находясь в статусе «человека развивающегося», который хочет, готов и способен изменяться сам и изменять реальность вокруг себя, и только отсутствие полной уверенности в благо проводимой инновации вызывает личное сопротивление;

Вероятностные факторы обострения естественного противоречия между новым и старым представляют ту объективную реальность, с которой следует считаться при внедрении любой инновации:

- чем масштабнее новшество, чем большее количество людей вовлечено в инновационный процесс, тем чаще возникают конфликты;

- радикальность нововведения повышает вероятность и остроту инновационных конфликтов;

- более радикальные новшества встречают большее противодействие;

- чем быстрее идет процесс инновации, тем более он конфликтногенен;

- заметное влияние на инновационные конфликты оказывает социально-психологическое, информационное и другое обеспечение процесса внедрения; чем более продуман этот процесс, тем меньшее количество конфликтов он сопровождает [4].

Названные факторы относятся к настоящему времени и к внедряемой инновации, следовательно, руководителю образовательного учреждения надо быть готовым к увеличению конфликтов и обострению противодействию, понимать природу открытого недовольства, так как директор школы имеет дело с масштабным нововведением, в котором участвуют все педагоги школы и которое реализуется быстрыми темпами и за короткий срок.

Зависимость конфликтов от стадии инновационного процесса является научно доказанным фактом. Из 100% конфликтов в период внедрения нововведения 66,4% конфликтов происходят из-за управленческих решений; 16,7% – внедрения дидактические; 11,3% – внедрения материально-технические. Вероятность возникновения конфликтов при внедрении новшеств их создателями в два раза выше, чем при осуществлении нововведений руководителями коллектива. Следовательно, на директоре школы лежит двойная ответственность: не только внедрять, но и самому осуществлять инновацию и не стесняться демонстрировать и процесс, и результат этого внедрения.

Известно, что конфликт важнее предупредить, чем разрешить. Что профилактически может предпринять директор школы, прежде чем начать внедрять инновацию?

Первое направление – выбор проводников нововведения. Нужны «маяки» и «проводники» инновации. Кому отдать предпочтение? Новатору или консерватору? Решая этот вопрос, необходимо учитывать следующую закономерность. Чем выше профессионализм и нравственность консерватора или новатора, тем больше его влияния на коллектив. Причём нравственные качества оказывают более существенное влияние на ход инновационного процесса, нежели профессионализм [5].

Второе направление – информационное обеспечение нововведения. Масштаб и скорость внедрения инновации требуют такого же «ответа». Чем лучше члены коллектива информированы о сущности и особенностях нововведения, тем меньше вероятность и острота инновационного конфликта.

Третье направление – социально-психологическое обеспечение внедрения инновации. Здесь два главных момента: поддерживать саморазвитие педагогов и поддерживать имидж инновации. Руководитель образовательного учреждения руководствуется педагогической максимой: человек, вовлеченный в дело – это человек, увидевший в деле благо для себя и для общества [6].

Иногда отсроченные и косвенные негативные последствия нововведения полностью перекрывают его непосредственный позитивный эффект. Как к этому относиться? Любые конфликты – это сигнал к изменению. Следовательно, изучаем, изменяем и вовлекаем в изменение самих участников конфликта. Чем меньше ухудшаются взаимоотношения оппонентов, тем конструктивнее развивается инновационный процесс.

Поскольку избежать конфликтных ситуаций невозможно, необходимо их предвидеть и управлять конфликтами. Управление инновационными конфликтами осуществляется в рамках основных управленческих функций: планирование, мотивация, организация и контроль [7]. Рассмотрим их содержание относительно рассматриваемой темы более подробно.

1. Планирование. Руководители образовательных систем (региональных, муниципальных и конкретных образовательных учреждений) перед тем как принять решение о тех или иных нововведениях, внимательно изучают уже имеющийся опыт подобной работы как с точки зрения положительных, так и с точки зрения отрицательных эффектов. Учёт чужих успехов и ошибок должен отразиться в разрабатываемых в образовании планах и программ инновационной деятельности.

Сами же программы внедрения инноваций включают в себя не только перечень мероприятий, но первоначальное логическое обоснование необходимости проводимых изменений. Главные вопросы, на который должен ответить для себя руководитель образовательной организации:

- Насколько на самом деле необходимы сегодня школе эти изменения?

- Каковы реальные возможности школы по их внедрению?

Более того, при разработке любой программы инновационной деятельности обязательно выделяются источники сопротивления вводимым новшествам и методы своевременной нейтрализации этих источников.

2. Мотивирование. Это одно из самых сложных направлений в управлении инновационной деятельностью. 80% успеха от всей работы по внедрению новшеств зависит от степени заинтересованности ее участников в результатах совместной деятельности. Связано это с тем, что необходимо согласовать мотивы всех участников предстоящих изменений. Большую часть работы руководители образовательной организации должны посвятить именно этой работе. От успешности этой работы по согласованию мотивов участников инновационных изменений и формированию благоприятного психологического климата инновационной деятельности зависит не только скорость и успешность

дальнейшей реализации уже намеченных планов по развитию образовательного процесса и образовательного учреждения, но и насколько долго будут введенные образовательные новшества «жить» в школе.

На сегодняшний день в целях мотивирования на новый вид деятельности достаточно используют различные формы обучения персонала: внешнее обучение (курсы повышения квалификации; обучение в магистратуре; прохождение стажировки в образовательной организации, где уже применяется то или иное образовательное новшество; посещение семинаров по актуальным проблемам развития образования и т.п.) и внутриорганизационное обучение (работа педагогов по одной методической теме, связанной с инновационной деятельностью всей школы; проведение педагогических советов и серии семинаров для всего педагогического состава по заявленной инновационной теме; организация системы открытых уроков и мастер-классов тех учителей, которые уже имеют опыт инновационной деятельности и т. п.) [7].

Для этих же целей создаются временные творческие группы для решения инновационных проблем – от идеи до внедрения или распространения на деятельность всего коллектива. Не надо стремиться включать в инновационную деятельность сразу весь коллектив. Сам инновационный процесс в целом протекает по следующей схеме: изучение (носит коллективный характер) – внедрение или апробация (ограниченное количество участников – один класс, один учитель) – распространение опыта (опять носит коллективный характер). Четкая и успешная работа творческой группы будет хорошим мотиватором для всего коллектива при распространении инновационных изменений в школе. Важными условиями успешности мотивирования педагогов на новый вид деятельности являются: снятие тревоги и страха у сотрудников за счет открытости проводимых изменений; использование материального и морального стимулирования для повышения самооценки у сотрудников. Поскольку инновационная деятельность не освобождает педагогов от выполнения текущей деятельности, то эта дополнительная работа должна быть оплачена либо компенсирована другими способами.

3. Организация. Очень многое в организационной работе связано с выбором ответственного лица за реализацию коллективно созданной программой инновационной деятельности. Большинство образовательных учреждений, успешно реализующих инновационные программы, приглашают научных руководителей, кураторов нововведений. Наличие научного руководителя со стороны помогает в разрешении многих конфликтов, возникающих в ходе инновационной деятельности. В этом случае происходит распределение полномочий между руководителем образовательной организации и научным руководителем инновационного проекта. Директор образовательной организации, как правило, отвечает за ресурсное обеспечение инновационной деятельности (финансы, материальная база, организационные ресурсы и др.); а задачей научного руководителя является научное обоснование, организация и контроль качества инновационного процесса (собственно речь идет о непосредственной работе с участниками инновационного процесса). Нейтральность личности научного руководителя для педагогов с точки зрения выполнения ими текущей деятельности в школе позволяет избежать межличностных конфликтов между ними. Когда же возникают конфликтные ситуации в ходе инновационного процесса, то руководитель выступает в них как медиатор (третейский судья) [7].

4. Контроль. Данное направление включает: наблюдение за ходом разработки инновации и её внедрением; координацию деятельности всех подразделений школы, которые включены в инновационную работу; выявление недостатков и проблем в деятельности отдельных сотрудников, работающих по старой технологии.

Рассмотренные направления обеспечивают снижение уровня инновационных конфликтов, их своевременное предупреждение и регулирование в рамках управленческой деятельности. Таким образом, мы рассмотрели один из наиболее актуальных для системы образования конфликтов. От умений руководителей образовательной организации управлять инновационными конфликтами, от их психологической готовности действовать в ситуации сопротивления со стороны педагогов во многом зависит успешность развития не только образовательного учреждения в целом, но и каждого субъекта образовательной деятельности.

Библиографический список

1. Синякова М.Г., Сыманюк Э.Э. Управление конфликтами в педагогическом коллективе. *Успехи современного естествознания*. 2010; 9.
2. Поташник М.М. Управление качеством образования в вопросах и ответах. *Народное образование*. 2001; 8: 39 – 48.
3. Уолш Н.Д. *Книга перемен*. Available at: <http://www.klex.ru/ern>
4. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. *Конфликтология*. Москва: ЮНИТИ, 2000.
5. Лазарев В.С. *Управление инновациями в школе: учебное пособие*. Москва: Центр педагогического образования, 2008.
6. Синякова М.Г. Инновации в образовании: направления, сопротивление, управление инновационными процессами. *Управление качеством образования: проблемы непрерывного образования: сборник научных статей*. В 2 ч. Под ред. А.А. Симоновой, Э.Э. Сыманюк. Екатеринбург: Издательство УрГПУ, 2006; Ч. 2.
7. Омарова В.К., Рачинская Н.П., Барина О.Н., Шевченко Л.В. *Педагогический менеджмент и управление современной школой: учебно-методическое пособие*. Павлодар: ПГПИ, 2011.

References

1. Sinyakova M.G., Symanyuk E.E. Upravlenie konfliktami v pedagogicheskom kolektive. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2010; 9.
2. Potashnik M.M. Upravlenie kachestvom obrazovaniya v voprosah i otvetah. *Narodnoe obrazovanie*. 2001; 8: 39 – 48.
3. Uolsh N.D. *Kniga peremen*. Available at: <http://www.klex.ru/ern>
4. Ancupov A.Ya., Shipilov A.I. *Konfliktologiya*. Moskva: YuNITI, 2000.
5. Lazarev V.S. *Upravlenie innovatsiyami v shkole: uchebnoe posobie*. Moskva: Centr pedagogicheskogo obrazovaniya, 2008.
6. Sinyakova M.G. Innovatsii v obrazovanii: napravleniya, soprotivleniye, upravleniye innovatsionnymi processami. *Upravleniye kachestvom obrazovaniya: problemy nepreryvnogo obrazovaniya: sbornik nauchnykh statej*. V 2 ch. Pod red. A.A. Simonovoj, E.E. Symanyuk. Ekaterinburg: Izdatel'stvo UrGPU, 2006; Ch. 2.
7. Omarova V.K., Rachinskaya N.P., Barinova O.N., Shevchenko L.V. *Pedagogicheskij menedzhment i upravleniye sovremennoj shkoloj: uchebno-metodicheskoe posobie*. Pavlodar: PGPI, 2011.

Статья поступила в редакцию 15.09.15

УДК 94

Sokolova L.M., postgraduate, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia),
E-mail: luyba00@mail.ru

THE ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF GENDER CULTURE OF A FUTURE TEACHER. The article describes the basic characteristics of a concept of "gender culture" that changes in the conditions of transformation of the society and modernization of education. The paper describes insignificant and sufficient manifestation of such functions as cognitive, value-based, reflexive functions, which are realized through epistemological, axiological, and regulatory components. In the article the author describes the contents and experimental work on implementation of an optional course on "Culture of relationships: a gender perspective". The analysis of pedagogical practice of students attending this course showed that the course contributed to the understanding of gender culture as professional and personal qualities of future teachers together with the transforming pedagogical reality.

Key words: gender culture, future teacher, training at a university.

Л.М. Соколова, аспирант каф. педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград, E-mail: luyba00@mail.ru

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В статье раскрываются сущностные характеристики понятия «гендерная культура», которое меняется в условиях трансформации общества и модернизации образования. Описывается слабое и достаточное проявление функций: когнитивной, ценностной, рефлексивной, которые реализуются через гносеологический, аксиологический, регулятивный компоненты. В статье автор описывает содержание и экспериментальную работу по внедрению курса по выбору «Культура взаимоотношений: гендерный подход». Анализ педагогической практики студентов, прослушавших курс по выбору, показал, что прохождение курса способствовало пониманию гендерной культуры как профессионально-личностного качества педагогов.

Ключевые слова: гендерная культура, будущий педагог, профессиональная подготовка в вузе.

На сегодняшний день важным направлением в развитии высшего профессионального образования является его переориентация на подготовку специалистов, в соответствии с новыми образовательными стандартами (ФГОС ВПО, 2010). Широкий круг требований, диктуемый новыми изменениями, предполагает целесообразным формирование у будущих педагогов гендерной культуры, благодаря которой специалисты смогут в своей дальнейшей профессиональной деятельности выявлять ситуации гендерного неравенства, способствовать их преодолению, и сами их не создавать, что отвечает требованиям развитого демократического общества. В системе высшего образования профессиональная подготовка предполагает наличие у будущих педагогов гендерных знаний, ведь «овладение основами гендерных знаний соответствует основным целям модернизации высшего образования и повышения качества университетского образования» [1, с. 92].

Для определения сущности гендерной культуры мы обратились к анализу словарных определений понятия «культура» и её разновидности; наиболее близко к нашему пониманию культура рассматривается как «образование умственное и нравственное» [2, с. 1382]. Профессионально-педагогическая культура по определению В.А. Сластенина и И.Ф. Исаева является неотъемлемой частью профессиональной деятельности будущего педагога, универсальной характеристикой педагогической реальности, а также проектируется в общей культуре, обладает собственной структурой [3, с. 40]. В нашей работе гендерная культура понимается как разновидность общей культуры и как часть профессионально-педагогической культуры.

С.В. Рожкова характеризует гендерную культуру как «совокупность объективно существующих полоролевых характеристик поведения педагогов, выражающихся в выборе стиля общения, способов педагогической деятельности и образовательных приоритетов, нашедших отражение в социальных и гендерных стереотипах» [4, с. 9].

И.И. Лысова определяет гендерную культуру будущего педагога как «часть общей и профессиональной культуры...представляющую собой целостное динамическое образование личности, опосредованное индивидуально – творческими, психофизиологическими и возрастными характеристиками, содействующее позитивному восприятию гендерных взаимоотношений и творческому преобразованию действительности» [5, с. 45].

В отличие от определений, вышеприведённых авторов, мы в нашем исследовании рассматриваем *гендерную культуру как профессионально-личностное качество, характеризующееся наряду с гендерными знаниями, ценностным отношением к эгалитарным отношениям, субъектной позицией педагога, обладающего способностью к выявлению и преодолению ситуаций гендерного неравенства, созданию гендерно – комфортной образовательной среды.*

Основываясь на сформулированном определении гендерной культуры будущего педагога, можно выделить ряд функций: когнитивная, ценностная и рефлексивная.

Когнитивная функция заключается в обогащении и систематизации гендерных представлений, основанных на идее гендерного равенства, осмыслении и поиске индикаторов гендерного неравенства, создающей предпосылки для построения эгалитарных гендерных взаимоотношений, партнерских и взаимоуважительных в процессе профессиональной деятельности. Слабое проявление когнитивной функции выражается в наличии ограниченных знаний о гендерной культуре. При достаточном проявлении когнитивной функции будущий педагог способен к изменению гендерного самосознания, обретению новых гендерных знаний.

Ценностная функция гендерной культуры проявляется в позитивном гендерном отношении будущих педагогов к обучающимся обоего пола, в ценностном отношении к эгалитарным взаимоотношениям с ними и между ними.

Слабое проявление ценностной функции выражается в патриархатном отношении к сокурсникам и обучающимся, основанном на иерархии отношений с мужчиной – женщиной, мужском доминировании. Достаточная сформированность ценностной функции проявляется у будущего педагога в восприятии эгалитарных гендерных взаимоотношений как ценности.

Рефлексивная функция гендерной культуры проявляется в преодолении гендерных стереотипов и ситуациях гендерного неравенства, умении выстраивать эгалитарные взаимоотношения с обучающимися.

Слабое проявление рефлексивной функции у будущего педагога заключается в неумении выстраивать эгалитарные взаимоотношения.

Функции реализуются через следующие компоненты: гносеологический, аксиологический, регулятивный.

Гносеологический компонент обеспечивает реализацию когнитивной функции. Данный компонент включает в себя знания о гендерной культуре (И.И. Лысова, Л.И. Столярчук), о моделях эгалитарных гендерных взаимоотношений с обучающимися, о средствах преодоления гендерных стереотипов.

Аксиологический компонент отражает реализацию ценностной функции. Он заключается в гендерной чувствительности будущего педагога к интересам, предпочтениям, потребностям обучающихся, препятствующего давлению гендерных стереотипов, созданию атмосферы востребованности равноценных отношений обучающихся друг к другу, вне зависимости от биологического пола.

Регулятивный компонент проявляется в реализации рефлексивной функции. Данный компонент состоит в умении выявлять и преодолевать ситуации гендерного неравенства (И.С. Клецина, Л.И. Столярчук и др.), создавать гендерно-комфортную образовательную среду для конструирования партнерской модели отношений, не тиражировать гендерные стереотипы.

Экспериментальная работа проводилась на базе ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» в Институте иностранных языков и на филологическом факультете (фрагментарно) в рамках курса по выбору «Культура взаимоотношений: гендерный подход», который был направлен на обогащение знаний студентов о способах выявления и преодоления ситуаций гендерного неравенства, об индикаторах гендерного неравенства. В ходе работы нами было выявлено, что студенты испытывали затруднения в выявлении ситуаций гендерного неравенства, что актуализировало применения интерактивных средств обучения. В отличие от пассивных средств активность педагога уступила место активности студентов, а задачей педагога стало создание условий для их инициативы и самореализации. В отличие от активных средств, когда преподаватель и студенты взаимодействуют друг с другом, *интерактивные средства* ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и на повышение активности обучающихся в образовательном процессе. Будущие педагоги имели возможность высказать свою субъективную позицию о патриархатных и эгалитарных гендерных отношениях, свои суждения об их проявлении, способах предотвращения гендерных стереотипов, конструировании вариантов эгалитарного гендерного взаимодействия в образовательном процессе. Например, в ходе семинара студенты вели дискуссию о том, что при приеме на работу наблюдается гендерная дискриминация, обсуждали наиболее оптимальные

пути её преодоления в образовательном процессе. Гендерная экспертиза, проведенная преподавателями ВГСПУ в период педагогических практик студентов в образовательных учреждениях г. Волгограда (МОУ СОШ № 9, 19, 82) показала, что большинство студентов научились выявлять ситуации гендерного неравенства, могли помочь обучающимся в преодолении гендерных стереотипов, использовали полученные знания в своей педагогической деятельности. Например, в 9 «А» Виктор П. в ходе классного часа высказал суждение о том, что когда он женится, то его жена будет сидеть дома и он запретит ей работать. Студент-практикант Константин П. сумел проявить эгалитарную позицию и объяснить Виктору П. и всему классу, что женщина сегодня должна сама решать, что ей необходимо в жизни, важно

уважать ее выбор, так как важен не пол, а индивидуальность, важно преодолевать в себе гендерные представления и гендерные стереотипы в своем поведении. Обучающий старшей школы Виктор П., а также его одноклассники усомнились в актуальности своих гендерных представлений.

Таким образом, мы сделали вывод о том, что проведение данного исследования, внедрения курса по выбору «Культура взаимоотношений: гендерный подход» и анализа педагогической практики студентов, способствовало уточнению сущностных характеристик гендерной культуры как профессионально-личностного качества будущих педагогов, пониманию исследуемого феномена в соответствие с трансформирующейся педагогической реальностью.

Библиографический список

1. Столярчук Л.И. Гендерный подход к педагогическому образованию в вузе. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. Серия «Педагогические науки». 2011; 8 (62): 91–94.
2. Даль В.И. *Толковый словарь русского языка*: в 4 т. Москва, 1966.
3. Сластенин В.А. и др. *Педагогика: учебное пособие*. Москва, 2002.
4. Рожкова С.В. *Гендерные особенности педагогической культуры учителя*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2006.
5. Лысова И.И. *Формирование гендерной культуры будущего специалиста образовательном процессе вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Белгород, 2009.

References

1. Stolyarchuk L.I. Gendernyj podhod k pedagogicheskomu obrazovaniju v vuze. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya «Pedagogicheskie nauki». 2011; 8 (62): 91–94.
2. Dal' V.I. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva, 1966.
3. Slastenin V.A. i dr. *Pedagogika: uchebnoe posobie*. Moskva, 2002.
4. Rozhkova S.B. *Gendernye osobennosti pedagogicheskaj kul'tury uchitelya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2006.
5. Lysova I.I. *Formirovanie gendernoj kul'tury budushego specialista obrazovatel'nom processe vuza*. Dissertacija ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Belgorod, 2009.

Статья поступила в редакцию 19. 09.15

УДК 378.4

Ul'yankin S.V., senior teacher, Physical Education and Sports Department, Vladimir State University (Vladimir, Russia),
E-mail: sovet@vlsu.ru

A MODEL OF MORAL SELF-UPBRINGING AMONG STUDENTS. This article deals with a model of moral self-education among students. The modeling procedure of this research involves working with students in some definite spheres, each of them having specific goals, objectives, methods and forms of training. The contents of the model is determined by a number of principles and pedagogical environment that will best contribute to realizing this goal. The author's pattern has enabled to build up key theoretical basis for research in harmonic and systematic way. Thus, using the author's model of moral self-education of students will provide the formation of a personality with high moral and physical resources, a respectful citizen of the country.

Key words: model of moral self-education, students, principles, pedagogical environment, comfortable informative and stimulating educating media, educational environment.

С.В. Ульянов, ст. преп. каф. физического воспитания и спорта Владимирского государственного университета,
г. Владимир, E-mail: sovet@vlsu.ru

МОДЕЛЬ НРАВСТВЕННО-ВОЛЕВОГО САМОВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

В данной статье представлена модель нравственно-волевого самовоспитания учащейся молодежи. Процедура моделирования данного исследования предполагает работу с обучающимися по определенным циклам, каждый из которых имеет особые цели, задачи, методы и формы проведения занятий. Содержательный компонент модели обусловлен рядом принципов и педагогических условий, которые будут оптимально способствовать реализации поставленной цели. Авторская модель позволила гармонично и последовательно воссоздать ключевой теоретический базис исследования. Таким образом, использование авторской модели нравственно-волевого самовоспитания учащейся молодежи будет способствовать формированию личности с высокими нравственно-волевыми и физическими ресурсами, достойного и полноценного гражданина своей страны.

Ключевые слова: модель нравственно-волевого самовоспитания, учащаяся молодежь, комплекс принципов, педагогические условия, комфортная познавательная-стимулирующая воспитывающая среда, образовательное пространство.

Моделирование с точки зрения научного понимания может трактоваться как изучение определенных явлений и процессов посредством построения и последующего анализа их моделей. Модель позволяет определить, уточнить и осмыслить структуру, содержание и, в конечном итоге, суть объекта. Идеи моделирования выступают как основа для дальнейших методов научного исследования (теоретических и экспериментальных) [1, с. 9].

Как правило, в педагогических работах моделирование отождествляется с начальным этапом педагогического проекти-

рования и детерминирована как «разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения» [2, с. 107].

Модель (лат. *modulus* – мера, образец) может определяться как аналог (схема, структура, знаковая система) какого-либо участка социальной реальности, порождения человеческой культуры, концептуально-теоретического образования и т. п. – оригинала модели [3, с. 382].

Изучая критерии модели педагогической системы, И.Ф. Исаев выделяет следующие из них:

- связанность или целостность, которая предполагает ограничения исследования выделением существенных зависимостей между объективными областями;

- константность или стабильность, основными признаками которой является воспроизводимость и технологичность;

- наблюдаемость, то есть необходимость связывать ключевые моменты теоретической модели с реальными эффектами, которые можно фиксировать в изучаемом объекте;

- обозримость – включение в модель минимального, обозримого числа параметров [4, с. 123].

Модель нравственно-волевого самовоспитания учащейся молодежи позволила гармонично и последовательно воссоздать ключевой теоретический базис исследования, наглядно демонстрируя палитру имеющегося педагогического инструментария.

Содержание представленной модели включает в себя 3 ключевых компонента – целевой, содержательный, оценочно-результативный. Последовательность и наполнение компонентов обусловлены логикой опытно-экспериментальной работы с учащейся молодежью.

Целевой компонент модели – это её системообразующее звено, отражающее потребности современного общества и социальный заказ на увеличение числа самостоятельных личностей, обладающих способностью к самовоспитанию своих нравственно-волевых качеств, умеющих управлять этим процессом, стремящихся к постоянному самосовершенствованию, что, в конечном итоге, будет способствовать эволюции общества и государства. Определение цели в виде исходного компонента, является важнейшей частью исследования, поскольку относительно остальных компонентов модели она играет роль управляющего начала, имеющего образ перспективного результата. Чётко сформулированная цель задает логичную и понятную направленность содержанию исследования, обуславливая характер и специфику связей между компонентами модели.

Следует понимать, что эффективность достижения поставленной цели зависит от того, насколько обоснованным и продуманным будет содержание следующего компонента авторской модели – содержательного.

Будучи наиболее объёмным, содержательный компонент модели нравственно-волевого самовоспитания учащейся молодежи объединяет в себе систему важнейших элементов, использование которых позволит наиболее эффективно достичь поставленной цели. Данный компонент включает в себя: комплекс принципов, на основе которых будет строиться опытно-экспериментальная работа; совокупность педагогических условий нравственно-волевого самовоспитания учащейся молодежи, определяющих результативность исследования; систему циклов, отражающих конкретные действия педагога и обучающихся, в рамках которых будет проводиться опытно-экспериментальная работа.

Разрабатываемая модель нравственно-волевого самовоспитания обучающихся определена следующими принципами, которые, будут оптимально способствовать реализации целевого компонента:

а) Принцип воспитывающего характера обучения. Основное достоинство педагога должно состоять в том, что ему необходимо воспитывать обучающегося своим предметом, прививать ему основополагающие качества, составляющие базис полноценной личности. В рамках физического воспитания следует использовать уникальную возможность гармоничного воздействия на физическую и на морально-волевою составляющие личности обучающегося.

б) Принцип личностно-ориентированного образования. Основу этого принципа составляет обращение к обучающемуся, как к основной действующей фигуре образовательного процесса, учитывая его индивидуальность, неповторимость, самоценность, что позволит максимально реализовать его нравственно-волевой потенциал.

в) Принцип индивидуально-дифференцированного подхода. Индивидуальные качества обучающихся в рамках одного возрастного поля проявляются в неоднородности физического развития, степени реализации нравственно-волевого потенциала. Существующие программы организации педагогического процесса, в основном, опираются на средневозрастные особенности и возрастные нормативы, придавая декларируемому принципу индивидуализации, формальный статус. Естественно, это вступает в противоречие с имеющимися индивидуальными свойствами и потенциалом обучающегося. Учёт индивидуальных свойств обучающихся будет реализовываться путём дифференциации, за-

ключающейся в выявлении общих признаков не только отдельной личности, но и целой группы обучающихся.

г) Принцип доступности. Предварительное изучение морально-волевых и физических возможностей обучающегося позволит организовать педагогическую работу с ним наиболее оптимально, не причиняя физического и духовного ущерба. В процессе опытно-экспериментальной работы рамки доступных перспектив для обучающегося закономерно расширяются, стимулируя его дальнейшее развитие и самосовершенствование. Ключевое значение здесь имеет оптимальное, продуманное сочетание постепенно усложняющихся нагрузок, опирающихся на ранее приобретенные умения, сформированные нравственно-волевые качества. Выстраивание опытно-экспериментальной работы, основанное на связи прошедшего занятия с очередным, будет способствовать реализации целевого компонента.

Обращаясь к совокупности педагогических условий нравственно-волевого самовоспитания учащейся молодежи, следует уточнить, что условия представляют собой теоретико-прикладные положения, направленные на коррекцию педагогической среды, способствуя получению новых педагогических знаний, их развитию.

Исследователь А.Я. Найн полагает, что педагогические условия – это совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, педагогических приемов, материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в исследовании проблем [5].

Педагогические условия рассматриваются в качестве среды, которая определяет эффективность достижения педагогических задач.

Воспитание и развитие обучающегося происходит в определенной среде, негативно или стимулирующей влияющей на данный процесс. Образовательная система находит в особой среде, называемой «образовательное пространство».

Образовательное пространство – это специальным образом организованная совокупность образовательных систем, форм осуществления образования [6, с. 49].

Процесс нравственно-волевого самовоспитания учащейся молодежи предполагает подбор таких педагогических условий, которые бы способствовали его развитию.

Первое разработанное педагогическое условие – организация педагогического процесса как межсубъектного диалога преподавателя и обучающегося, направленного на поиск оптимальных путей устойчивого самосовершенствования и саморазвития средствами физической культуры. Важнейшее значение в нравственно-волевым самовоспитании обучающегося имеет диалогическая составляющая. Она будет способствовать определению субъект-объектного взаимодействия между участниками образовательного процесса, обеспечивать самоактуализацию и аутопрезентацию индивида.

Доверительное уважительное взаимодействие педагога с обучающимся в рамках диалога представляет собой важнейшее средство нравственно-волевого самовоспитания обучающегося.

Важно уточнить, что характерными особенностями педагогического взаимодействия являются: нацеленность на передачу знаний, опыта, создание условий для самоактуализации личности обучающегося; детерминированность социокультурной ситуацией; ассиметричность взаимодействия в учебном процессе, что сказывается в ведущей роли преподавателя; равновесность позиций субъектов в воспитательном взаимодействии; последовательность и относительная непрерывность процесса учебных и воспитательных взаимодействий; целостность процессов социально-педагогических и психолого-педагогических взаимодействий; постоянная коррекция педагогических взаимодействий с учетом ответных реакций субъектов образовательного процесса [7 с. 108].

Формирование комфортной познавательно-стимулирующей воспитывающей среды должно не только обеспечивать качественный процесс овладения общепрофессиональными компетенциями, но и стимулировать личную активность обучающихся в духовном и физическом самовоспитании и совершенствовании.

В настоящее время проблемы развивающей образовательной среды исследуются В.В. Рубцовым, В.И. Слободчиковым, В.А. Ясвиным, С.Д. Дерябо, В.А. Козыревым, О.Ф. Латыповым, К.Г. Кречетниковым, Е.В. Лапочкиным и др.

Важно иметь в виду, что комфортная познавательно-стимулирующая воспитывающая среда, позволяющая раскрыть духов-

ный и физический потенциал обучающегося, имеет определенную структуру, отраженную в системе специальных блоков.

Образно-смысловой блок (герб и логотип спортивной секции, яркая образная история спортивной секции, представленная как летопись выдающихся достижений и результатов, ценности и традиции спортивной секции, положительные примеры участников секции прошлых лет).

Информационный блок (организационно-методическая документация, регламентирующая деятельность спортивной секции, общение и поведение ее участников).

Деятельностный блок (методы и способы взаимодействия, стиль общения, личный пример, статусное положение обучающихся в секции).

Материальный блок (материальная база спортивной секции, бытовые и гигиенические факторы).

Кроме этого, комфортная познавательно-стимулирующая воспитывающая среда должна соответствовать ключевым требованиям:

- внешней привлекательности ее элементов (эстетика зданий, помещений, современный продуманный дизайн интерьера спортивной секции, современные спортивные тренажеры и аксессуаров);

- целенаправленному и проблемному характеру проведения занятий, наличию выраженной направленности на подготовку полноценных в нравственно-волевом и физическом плане личностей;

- насыщенности и разнообразию элементов комфортной познавательно-стимулирующей воспитывающей среды, позволяющей удовлетворить духовные и физические потребности обучающихся, обеспечить формирование индивидуальных образовательных векторов;

- необходимому уровню культуры взаимодействия педагога и обучающихся, его наполненности позитивными эмоциями и образами;

- вариативности функциональных возможностей среды, удобство и безопасности их использования.

Формирование устойчивой потребности обучающегося в систематическом самовоспитании нравственно-волевых качеств, навыков здорового образа жизни – очередное важнейшее педагогическое условие исследования.

Немаловажным аспектом данного условия стало наличие трансформации объективной возможности самовоспитания в его реальное воплощение, в осознанный саморегулируемый процесс личностного самоопределения и самосовершенствования.

Исходя из того, что формирование устойчивой потребности обучающегося в систематическом самовоспитании нравственно-волевых качеств, навыков здорового образа жизни будет наиболее эффективным, если в ходе организации воспитательного процесса будут учтены следующие факторы: акцентирование внимания обучающихся на необходимость и актуальность формирования потребности в нравственно-волевом и физическом самосовершенствовании; обеспечение доступности спортивно-оздоровительных занятий; дифференциация физических нагрузок в зависимости от степени подготовленности обучающегося; психолого-педагогическое обеспечение приобретения навыков самоконтроля и самовоспитания.

Следующее педагогическое условие – организация взаимодействия педагогов и родителей, обучающихся с целью стимулирования процесса самовоспитания нравственно-волевых и физических качеств обучающихся.

Формируя авторскую модель, ориентируясь на то, что использование возможностей семьи в стимулировании процесса самовоспитания нравственно-волевых и физических качеств обучающихся будет результативным, если:

- педагогом будет оказана помощь родителям в выборе методов воспитательного воздействия на обучающегося;

- развивать у родителей позитивное отношение к занятиям в спортивной секции, положительное восприятие педагога и его работы, доверие к образовательной организации;

- способствовать укреплению родительского авторитета;
- осуществлять систематическое руководство самообразованием членов семьи.

Следующее педагогическое условие – развитие готовности обучающихся к восприятию воспитывающих воздействий в процессе проведения физкультурно-оздоровительных занятий.

Среди основных элементов, обеспечивающих развитие готовности обучающихся к восприятию воспитывающих воздей-

ствий в процессе проведения физкультурно-оздоровительных занятий, можно выделить следующие:

- наличие авторитета у педагога среди обучающихся;

- сочетание коллективных и индивидуальных физкультурно-оздоровительных занятий, обеспечивающих осуществление, соблюдение и исполнение корпоративных норм;

- использование в процессе занятий здоровьесберегающих технологий;

- поддержание устойчивого надлежащего психологического климата в коллективе;

- обеспечение психологического комфорта обучающихся.

Развитие готовности обучающихся к восприятию воспитывающих воздействий в процессе проведения физкультурно-оздоровительных занятий является важнейшим педагогическим условием, повышающим эффективность педагогической работы по нравственно-волевому самовоспитанию учащейся молодежи. Оно является своеобразным базисом, обеспечивающим результативность и успешность реализации других педагогических условий, в частности, и авторской модели, в целом.

Реализация разработанной модели предполагает работу с обучающимися по определенным циклам, каждый из которых имеет особые цели, задачи, методы и формы проведения занятий.

Опираясь на психофизиологические возрастные особенности обучающихся при организации педагогического процесса определены следующие элементы начального цикла:

1. Диагностика и оценка имеющихся морально-волевых и физических качеств обучающихся;

2. Формирование понимания необходимости самовоспитания личности обучающегося как неотъемлемого условия дальнейшего самосовершенствования.

Для успешной реализации начального цикла, определены следующие методы работы: динамичные групповые игры; базовые упражнения из арсенала борьбы на поясах; опросы; анкетирование; беседы с родителями.

Указанные методы призваны помочь узнать тип нервной системы, ее направленность и особенности, определить систему способов взаимодействия с обучающимися, что создаст предпосылки для перехода к основному циклу. Начальный цикл является первоначальной ступенью к будущим нравственно-волевым и спортивным достижениям. Организация занятий в с учетом изложенных выше педагогических условий позволит обеспечить гармоничное развитие обучающегося, заложить основу, детерминирующую последующее самовоспитание личности, опирающееся на высшие человеческие ценности. Начальный цикл, в основном, длится около года. Затем обучающийся, овладевший необходимыми компетенциями, переходит к основному циклу, охватывающему более длительный период, в рамках которого будут происходить дальнейшие качественные личностные и физические изменения.

Основной цикл содержит следующие взаимосвязанные элементы:

1. Овладение базовым тактико-техническим инструментарием.

2. Уяснение знаний и умений самовоздействия, необходимых для развития нравственно-волевых качеств.

Опираясь на элементы основного цикла, можно выделить формы взаимодействия с обучающимися: индивидуальные и коллективные учебно-тренировочные мероприятия; спортивно-оздоровительные учреждения; соревнования различного масштаба.

Миссией педагога здесь будет корректировка происходящих процессов в нужный вектор, чтобы другие будущие составляющие самостоятельной работы над собой (самокоррекция, самовнушение, самоприказ) приобрели нравственно-волевою окраску.

После завершения основного цикла обучающийся переходит к полному циклу, предполагающему:

1. Совершенствование тактико-технического арсенала.

2. Владение, развитие и управление самовоспитанием нравственно-волевых качеств.

В рамках этого цикла осуществляется самосовершенствование, в основу которого положены самостимуляция и самовнушение. Следует иметь в виду, что решение задач полного цикла предполагает упор на личностное самовоспитание, которое, как показывает практика, может иметь положительную и негативную основу.

Поэтому ориентация на положительную направленность самовоспитания, грамотный и продуманный выбор необходимого педагогического инструментария, в данной связи, особенно важны.

В рамках полного цикла основными формами занятий стали: индивидуальные и коллективные занятия; спортивно-оздоровительные лагеря; учебно-тренировочные сборы.

Представленная модель, содержащая широкую палитру используемого педагогического инструментария, сделает учебно-тренировочный процесс полноценным, стимулирующим и

проблемным, позволит направить его в позитивный вектор, а последовательное овладение необходимым тактико-техническим спортивным арсеналом будет неразрывно связано с нравственно-волевым самовоспитанием, стимулируя его совершенствование. Таким образом, использование авторской модели нравственно-волевого самовоспитания учащейся молодёжи будет способствовать формированию личности с высокими нравственно-волевыми и физическими ресурсами, достойного и полноценного гражданина своей страны.

Библиографический список

1. Кустов Л.М. *Проблема системогенеза исследовательской деятельности инженера-педагога*: монография. Челябинск, 1998.
2. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: Сущность, состав, механизм реализации. *Интегративные процессы в педагогической теории и практике*. Свердловск, 1990.
3. *Философский энциклопедический словарь*. Под редакцией Л.Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалева, В.Г. Панова. Москва: Советская Энциклопедия, 1983.
4. Исаев И.Ф. *Теория и методика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы*. Москва, 1993.
5. Найн А.А. *Валеологическое воспитание школьников средствами физической культуры*: методические рекомендации. Челябинск, 2003.
6. Ильясов И.И. *Структура процесса учения*. Москва, 1986.
7. Бездухов В.П. *Гуманистическая направленность учителя*. Санкт-Петербург, 1997.
8. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва, 2001.

References

1. Kustov L.M. *Problema sistemogeneza issledovatel'skoj deyatel'nosti inzhenera-pedagoga*: monografiya. Chelyabinsk, 1998.
2. Bezrukova V.S. *Pedagogicheskaya integraciya: Suschnost', sostav, mehanizm realizacii. Integrativnye processy v pedagogicheskoy teorii i praktike*. Sverdlovsk, 1990.
3. *Filosofskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Pod redakciej L.F. Il'icheva, P.N. Fedoseeva, S.M. Kovaleva, V.G. Panova. Moskva: Sovetskaya 'Enciklopediya, 1983.
4. Isaev I.F. *Teoriya i metodika formirovaniya professional'no-pedagogicheskoy kul'tury prepodavatela vysshej shkoly*. Moskva, 1993.
5. Najn A.A. *Valeologicheskoe vospitanie shkol'nikov sredstvami fizicheskoy kul'tury: metodicheskie rekomendacii*. Chelyabinsk, 2003.
6. Il'yasov I.I. *Struktura processa ucheniya*. Moskva, 1986.
7. Bezduhov V.P. *Gumanisticheskaya napravlennost' uchitelya*. Sankt-Peterburg, 1997.
8. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moskva, 2001.

Статья поступила в редакцию 15.09.15

УДК 378

Hairullaeva A.Z., senior teacher, Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

Daudov M.G., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

THE DEVELOPMENT OF LEGAL COMPETENCE IN BACHELOR STUDENTS. The work discusses current issues of development of the legal competence of bachelors. The research reveals a possibility of non-conventional teaching technologies to enhance the cognitive activity of students. The authors consider the structure of the legal competence, as a unity of its components (motivational-axiological, epistemological, cognitive, communicative, reflexive). These components assess the extent to which the competence has been formed. The following criteria are used: initiation of communication, active involvement in the communication; use of legal knowledge in the solution of professional problems, reasoned opinions of nomination on the basis of norms of law and legislation; productive participation in communication; adequate self-assessment; affecting opinions of others. These evaluation criteria of formation of the legal competence make up a basis for determining levels of its development.

Key words: competence approach in education, legal competence, didactic game, role play, project method.

A.З. Хайруллаева, ст. преп. каф. теории и методики обучения праву, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

М.Г. Даудов, аспирант, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БАКАЛАВРОВ

В данной статье рассмотрены актуальные вопросы развития правовой компетентности у бакалавров; выявлены возможности нетрадиционных технологий обучения в активизации познавательной деятельности студентов. Авторы рассматривают структуру правовой компетентности, как единство её компонентов (мотивационно-ценностного, гносеологического, когнитивного, коммуникативного, рефлексивного). При этом оценивают степень её сформированности по следующим критериям: инициация общения, активное включение в общение; применение правовых знаний в решении профессиональных задач, аргументированное выдвижение мнений на основе норм права и законодательства; продуктивное участие в общении; адекватная самооценка, влияние на мнение других.

Ключевые слова: компетентностный подход в обучении, правовая компетентность, дидактическая игра, деловая игра, метод проектов.

Смена парадигмы образования от традиционной к личностно-ориентированной и переход отечественного образования на новые стандарты требуют от высшей школы совершенствования подготовки специалиста, становления его как профессионала,

обладающего правовой компетентностью. Впервые компетентности были сформулированы в докладе международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI века её руководителем Жаком Делором: научиться познать, научиться делать, научить-

ся жить вместе, научиться жить. Целью современного образования становится не только «знать и уметь», но и «быть и жить вместе». Следовательно, образование должно не только передавать обучающемуся сумму знаний, но и содействовать ему в овладении способами деятельности, позволяющими действовать с ориентацией на позицию другого человека, социума, предметной области. В этой связи возникла необходимость создания в вузе таких условий, которые бы способствовали развитию и формированию компетентности обучающихся [1; 2].

Разрабатывая компетентностную модель современного специалиста, некоторые исследователи называют компетенцию открытой системой процедурных, ценностно-смысловых, декларативных знаний, включая взаимодействующие между собой компоненты, которые актуализируются, обогащаются в деятельности по мере возникновения реальных жизненно важных проблем, с которыми сталкивается носитель компетенции [3].

Анализ литературы по исследуемой проблеме показал, что компетентность рассматривается как интегральная характеристика определяющая способность и готовность специалиста, опираясь на личностные качества, знания, умения, навыки, опыт, осуществлять деятельность, направленную на разрешение проблем и задач в динамичной профессиональной среде. Благодаря деятельности знания, умения, навыки, опыт обогащаются и развиваются. Компетентностный подход в обучении – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причём в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.

И. Фрумин выделяет следующие направления реализации компетентностного подхода в образовании:

- формирование ключевых компетентностей надпредметного характера (педагогические техники и технологии формирования умений понимания текстов, обработки информации различного рода, действия в группе);
- формирование обобщённых умений предметного характера;
- формирование прикладных предметных умений через усиление прикладного, практического характера образования;
- обновление содержания образования для решения задачи овладения жизненными навыками [4].

В образовательных стандартах, отмечает Ю.Г. Татур, при описании желательного образца специалиста с высшим образованием, использование понятия «компетентность» возможно при определенных обстоятельствах: во-первых, категория «компетентность» обеспечит формирования обобщенной модели качества специалиста. Во-вторых, основанная в компетентностном подходе модель выпускника будет состоять из меньшего числа элементов. Это приведёт к возможности более чётко и обоснованно, в междисциплинарном уровне выделять крупные блоки (модули) образовательной программе подготовки специалистов и вести по ним, а не по отдельным дисциплинам, сравнение различных образовательных программ [5].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), квалификация «академический бакалавр», ориентирует на следующую дифференциацию компетенций выпускников вуза: общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК), профессиональные (ПК). Формирование и развитие различного рода компетенций у бакалавров в образовательном процессе вуза выдвигает на первое место умение самостоятельно разрешать проблемы в различных сферах жизнедеятельности в рамках правового поля.

Правовая компетентность рассматривается нами как интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности

компетенций в правовой области знаний, позволяющее выполнять социально – ценностные функции в коллективе, предупреждать последствия неправомерного поведения. Рассматривая структуру правовой компетентности, как единство её компонентов (мотивационно-ценностный, гносеологический, когнитивный, коммуникативный, рефлексивный) возможно оценить степень её сформированности по следующим критериям: инициация общения, активное включение в общение; применение правовых знаний в решении профессиональных задач, аргументированное выдвижение мнений на основе норм права и законодательства; продуктивное участие в общении; адекватная самооценка, влияние на мнение других. Данные критерии оценки сформированности правовой компетентности служат основой для определения уровней развития данного качества у студентов. Под развитием понимается устойчивая последовательность изменений качественных состояний систем, связанная с переходом к новому уровню целостности с сохранением их эволюционных возможностей. Именно качественные изменения в развитии обуславливают существование уровней, каждый из которых имеет свои собственные элементы. Наши исследования показали, что в развитии правовой компетентности очень эффективны интерактивные методы проектов, дидактические, деловые игры, работа в малых группах и т. д.

Дидактические игры в обучении праву представляют собой искусственное моделирование определенных жизненных ситуаций, которое носит интеллектуальный, познавательный характер. Методисты рекомендуют проводить такие игры при изучении новой темы или для закрепления пройденного материала.

Деловые игры обучают студентов умению применять правовые знания при решении важных проблем жизни, они моделируют важные процессы правовой жизни общества, реальную профессиональную ситуацию. Анализ литературы по проблеме и конкретных сценариев деловых игр позволил сформулировать позитивные результаты, которые дают их использование в процессе формирования и развития правовой компетентности. У студентов повышается интерес к учебным занятиям, растёт познавательность в процессе обучения, характеризующаяся тем, что обучаемые получают и усваивают большое количество информации, основанной на примерах конкретной действительности, что способствует приобретению участниками игры навыков принятия конструктивных решений: повышается мотивация обучаемых к освоению знаний; опыт, полученный в ходе деловой игры студенты могут применять в будущей профессиональной деятельности.

Метод проектов в настоящее время все чаще рассматривают как систему обучения, при которой обучаемые приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно и последовательно усложняющихся практических заданий – проектов. Проект способствует активизации познавательной деятельности, служит развитию креативности одновременно способствует формированию определенных личностных качеств. Они развивают у студентов такие способности, как: коммуникативная – к общению, диалогу, конструктивной критике, поиску решений; самоопределенческая – способность к самостоятельному и обоснованному выбору самоопределения в целях деятельности, способах и средствах, пути решения; деятельность – способность осознавать и определять черты конечного результата, проектировать, как и с помощью чего можно достичь цели; рефлексивная – способность к анализу и самоанализу после совершения деятельности; проблемно-поисковая – способность решать проблемы и проблемные ситуации.

Таким образом, проектная деятельность способствует активизации познавательной деятельности, служит развитию креативности, одновременно способствует формированию определенных личности качеств.

Библиографический список

1. Горюкова Л.В. *Научно-педагогические проблемы развития профессиональной мобильности специалиста*. Ростов-на-Дону, 2005.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003; 5.
3. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов. *Высшее образование сегодня*. 2004; 8: 34 – 41.
4. Фрумин И. *Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования*. Available at: <http://www.ug.ru>
5. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004; 3: 19 – 26.

References

1. Goryukova L.V. *Nauchno-pedagogicheskie problemy razvitiya professional'noj mobil'nosti specialista*. Rostov-na-Donu, 2005.
2. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2003; 5.

3. Frolov Yu.V., Mahotin D.A. Kompetentnostnaya model' kak osnova ocenki kachestva podgotovki specialistov. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2004; 8: 34 – 41.
4. Frumin I. *Kompetentnostnyj podhod kak estestvennyj etap obnoveniya soderzhaniya obrazovaniya*. Available at: <http://www.ug.ru>
5. Tatur Yu.G. Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki specialista. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2004; 3: 19 – 26.

Статья поступила в редакцию 21.09.15

УДК 37.05

Shokorova L.V., Candidate of Art Criticism, senior lecturer, Department of History of Russian and Foreign Art, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: Larazmei@mail.ru

FORMATION AND DEVELOPMENT OF ART EDUCATION IN WESTERN SIBERIA IN XVIII – THE XX CENTURIES. In the article the history of development of art education in the sphere of national arts and crafts with reference to Novosibirsk, Omsk, Tomsk, Kemerovo Districts and Altai Krai is considered. The arts and crafts of the Western Siberian region, having huge value as a guarantee of cultural richness of the regional folk art, are characterized. The structure of art education in Western Siberia is described. The role of migratory waves of artists and teachers, promoting the organization of educational institutions and establishments of education, is characterized. The paper provides an analysis of some educational institutions that carried out training of specialists in the field of arts and crafts. The objectives and problems of the professional education in the sphere of folk art are shown, some training programs are characterized.

Key words: national arts and crafts, art education, West Siberian region.

Л.В. Шокорова, канд. искусств., доц. каф. истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: Larazmei@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В XVII – XX вв.

В статье рассматривается история развития художественного образования в сфере народного декоративно-прикладного искусства на примере Новосибирской, Омской, Томской, Кемеровской областей и Алтайского края. Характеризуются промыслы и ремесла Западно-Сибирского региона, имеющие огромную ценность, как залог культурного богатства регионального народного искусства. Выявляется структура художественного образования в Западной Сибири. Характеризуется роль миграционных волн художников и педагогов, способствовавших организации учебных заведений и учреждений просвещения. Приводится анализ учебных заведений, осуществлявших подготовку профессиональных кадров в области декоративно-прикладного искусства. Выявляются цели и задачи профессионального образования в сфере народного искусства, характеризуются учебные программы.

Ключевые слова: народное декоративно-прикладное искусство, художественное образование, Западно-Сибирский регион.

Художественное образование, являясь важнейшей составляющей художественной жизни региона, выступает условием формирования уникальных художественных традиций в сфере регионального искусства. На территории Западно-Сибирского региона на разных этапах ее освоения сложилось несколько обширных регионов традиционной народной культуры, обусловленных природными и социально-историческими условиями. История развития художественного образования в сфере народного декоративно-прикладного искусства будет рассмотрена на примере Новосибирской, Омской, Томской, Кемеровской областей и Алтайского края.

Развитие народного декоративно-прикладного искусства и художественных промыслов в Западно-Сибирском регионе тесно связано с процессами миграции населения из Центральной России и колонизацией этой территории. На протяжении многих лет в различных районах обширного региона складывались центры по производству тех или иных изделий и неизвестных ещё здесь отраслей. Размещение художественных промыслов на территории Западной Сибири было неравномерным и зависело, главным образом, от наличия сырьевой базы, свободной рабочей силы и рынков сбыта. Практическая необходимость, местные условия быта, торговые отношения, отдалённость от центральных российских губерний, неразвитость путей сообщения, богатый природный материал оказали решающую роль в развитии таких промыслов, как домовая роспись, художественная обработка дерева и бересты, гончарное и керамическое производство, камнерезное искусство, народная глиняная игрушка, лозоплетение, вышивка, узорное ткачество [1, с. 47]. Процессы культурного этногенеза на основе привлечённых переселенцами традиций, межэтнические контакты явили миру уникальный сплав традиционной переселенческой культуры, проявившейся в создании новых художественных форм, способах художественной обработки материала, приемах изготовления изделий, имевших характерные местные особенности и самобытность сюжетов.

Несмотря на практическую потребность в промыслах, ярких художественных центров народного искусства, таких как Федоскино, Холмогоры или Хохлома, в Западной Сибири не возникло,

и народное искусство существовало, в основном, как ремесло и домашняя промышленность. Но, рассматривая специфику направлений традиционного искусства в таком обширном регионе, как Западная Сибирь, все же следует выделить определённые локальные очаги, такие как Томское и Алтайское деревянное зодчество, домовая роспись и др., имеющие свои технические и стилистические особенности. Данная коллективная творческая деятельность определяется понятием «школа». М.А. Некрасова характеризует понятие «школа» как «закрепленные преемственностью традиции и характерные для данного очага народного творчества навыки мастерства, профессиональные приемы и художественные системы» [2, с. 4]. И хотя на современном этапе школы художественного мастерства Западно-Сибирского региона не несут такого ярко выраженного функционирования, как в центральной части России, но имея свою историю, свою школу опыта, несомненно, представляют огромную ценность, как залог культурного богатства регионального народного искусства.

Развитие и становление художественного образования в Западно-Сибирском регионе, проходившее под влиянием европейской части России, не было принципиально новым. Образование в области народного декоративно-прикладного искусства в Западной Сибири на этапе его формирования не выделялось в самостоятельную отрасль и поэтому специфику обучения традиционному искусству следует рассматривать в контексте обучения изобразительной деятельности.

Изначально формирование умений и навыков в профессиональном ремесле на территории Западно-Сибирского региона проходило в традиционно-семейной форме обучения, основанной на историко-педагогическом опыте многих поколений. При освоении и благоустройстве нового места проживания, конечно же, возникала необходимость в различной утвари и бытовых предметах к изготовлению которых, несомненно, привлекались все члены семьи, в том числе и дети. Посильная помощь взрослых в изготовлении изделий заключалась в подготовке материала к работе, выполнении простейших элементов, образующих мотивы и составляющих общий узор. Обучение ремеслу проходило последовательно – от простейших заданий через осво-

ение традиционных композиций к уникальным произведениям. «Практическое освоение и овладение технологией мастерства проходило методом наглядного показа отдельных процессов и объяснения, как пользоваться инструментами. Важным являлось наблюдение ученика и процесс становления мастерства самого мастера» [3, с. 16]. С раннего возраста дети получали собственные инструменты и постепенно начинали осваивать первичные навыки ремесла.

Специализация ремесленной деятельности, разделившая ремесленников на красильщиков, гончаров, кузнецов и т. д., способствовала организации артелей и бригад, в которых активно процветало ученичество. Наиболее известны были бригады маляров-красильщиков, приезжающие в Западную Сибирь с целью заработка. Расписывающие жилища красильщики своему мастерству обучались в живописной школе Нижнего Тагила, существовавшей в последней четверти XVIII – начале XIX века. В.А. Барадулин отмечает: «Мастер, как правило, работал с подручным, брал с собой подростка-сына или племянника, который приучался к делу: растирал краски, закрашивал фон. Цветочную роспись делал сам малая» [4, с. 37]. Ученики, обучающиеся у мастера, в большинстве случаев проходили долгий путь освоения технических навыков и операций и лишь затем допускались к учебному копированию и созданию образцов промысловых изделий.

К первым учебным заведениям, в которых преподавались основы изобразительной грамоты, относятся горнозаводские школы, открытые на Алтае во второй половине XVIII века. На основании решения Кабинета от 4 ноября 1752 года Канцелярия правления Колывано-Воскресенского горного начальства 18 января 1753 года определила учредить в Барнауле школу «для обучения детей мастеровых по-русски читать и писать». В 1828 году в школах, наряду с черчением, стали преподавать рисование. Обучение этим дисциплинам велось по одной программе и основывалось на методах механического заучивания и копирования чертежей. Помимо планов и чертежей также делались карандашные и акварельные рисунки. Ежедневно ученики, достигшие 12-летнего возраста, должны были заниматься в заводских цехах под руководством опытных мастеров, обучаясь столярному, слесарному, кузнечному и другим ремеслам. К 1761 году подобные школы были открыты на Змеинигорском руднике и Ирбинском заводе, а несколько позже на новых Павловском, Сузунском и Томском заводах.

Горнозаводские школы на протяжении XVIII века были не только первыми центрами распространения светского образования на Алтае, но и славились своими выпускниками как «самыми дельными в то время людьми для горной службы». Однако горнозаводские школы не могли удовлетворить нужды горной промышленности в плане подготовке мастеров, техников и инженеров. В 1779 году было принято решение об учреждении в Барнауле горного училища, которое хотя и являлось средним учебным заведением, но по содержанию учебной программы соответствовало Петербургскому высшему горному училищу. В учебном плане горного училища рисование и черчение также как и в горнозаводских школах являлись единым учебным предметом с общей программой, по которой предусматривалось «черчение с гравированных или фотографированных фигур и тел в геометрическом перспективном виде; построение орнаментов; рисование частей человеческого тела и полной фигуры человека с оригиналов и образцов» [5, с. 91]. Основной целью обучения было дать учащимся навыки рисования, главным образом, путем копирования с образцов с использованием циркуля и линейки, а также «судя по успехам, способствовать рисованию с натуры человека, ландшафтов, живописных фигур и проч., если пожелают и красками» [6, с. 160].

В 1858 году в Колывани открылся рисовальный класс для специальной подготовки наиболее одаренных детей к работе на Колыванской шлифовальной фабрике. В рисовальном классе преподавались такие дисциплины как рисунок, лепка с орнаментов и гипсовых фигур, резьба печатей и мелких украшений на камне. «Это последнее слово камнедельного искусства требует особенных способностей и продолжительных трудов со стороны учащихся, а потому и начинается с ранних лет. Для ознакомления с фабричными работами мальчики три дня в неделю занимаются на фабрике выделкой самых простых вещей, пробок, печаток и проч.» [7, с. 4]. Занятия вел воспитанник Академии художеств живописец М.И. Мягков (1799 – 1852), служивший учителем рисования в Барнаульском горном училище. Приехавшие в этот период художники с академическим образованием С.С. Щукин,

В.П. Петров, Г.И. Гуркин, М.И. Мягков, А.А. Киселев и др., сыграли огромную роль для развития художественного образования в Сибири.

В «Памятной книжке» Западно-Сибирского учебного округа (1861 – 1892) прослеживается активное открытие учебных заведений разных типов (общеобразовательные школы первой и второй ступени, высшие начальные училища, гимназии) в разных городах Западной Сибири (Томске, Барнауле, Омске). В учебный процесс этих учебных заведений помимо общеобразовательных предметов входило и изучение разных видов искусств. В число художественных дисциплин включались пение, игра на инструментах, рисование (портретная живопись, пейзаж, натюрморт), скульптурные композиции, танец. При этом по художественным дисциплинам нередко вводились экзамены. Эти дисциплины рассматривались как составная часть воспитания и обучения учащихся, расширяющие их общекультурный кругозор.

Отсутствие ремесленных школ частично восполняли ремесленные отделения при низших и начальных мужских общеобразовательных школах, регламентируемые нормативными актами Министерства народного просвещения. В 1890 году ремесленное отделение было открыто при Барнаульском первом городском училище, в 1907 году – при Ишимском городском мужском училище. В ремесленных отделениях обучались как подростки, так и взрослые, преимущественно слесарной и столярной специальности. При этом учебный процесс не ограничивался преподаванием только ремесла, а был направлен на более широкий уровень образования. В учебный план включались те дисциплины, которые уже получили закрепление в предшествующей образовательной практике учебных заведений, а также предметы, направленные на изучение истории конкретного ремесла, основы рисунка и черчения.

В начале XX века на становление регионального художественного образования огромное влияние оказала миграция ведущих педагогов из европейской части России в Западную Сибирь. Именно их деятельность способствовала организации учебных заведений, учреждений просвещения для подготовки собственных сил – педагогических кадров региона. В 1918 году силами общественных деятелей Томска В.М. Бахметьева, К.К. Зеленецкого и С.П. Канатчикова была открыта Томская народная художественная академия и картинная галерея. В этот же период подобная академия была организована и в Омске. Ведущей целью этих учреждений была популяризация искусства и привлечение к художественному образованию широких слоев населения. Однако в связи с политическим противостоянием этого периода эти учреждения буквально сразу же были закрыты.

Стабилизация политической ситуации, тесное взаимодействие педагогических сил и общественности способствовали развитию новых направлений и форм художественного образования. В 1920 году в г. Омске при содействии «Общества художников и любителей изящных искусств Степного края» открылась Сибирская художественно-промышленная школа. Ведущим принципом обучения в школе была интеграция так называемого «чистого» и «прикладного искусства», выражающаяся в соединении художественных и промышленных отделений в стенах одной школы для прохождения общих дисциплин. К специальностям «чистого искусства» относились архитектурное, живописное и скульптурное отделения, а к специальностям «прикладного» – театральное-декоративное, деревообделочное, текстильное и полиграфическое [8, с. 28]. После окончания пятилетнего курса обучения учащимся предполагалось давать звание художника-мастера по соответствующей специальности. Учебный план состоял из трех частей: учебные предметы в объеме средней школы, художественные специальные дисциплины, теоретические и практические занятия в мастерских. Материальная база включала в себя скульптурную, декоративно-театральную, ткацкую, деревообделочную, типографскую и литографскую мастерские, а также библиотеку и музей, преобразованный в исторический кабинет по изучению народной художественной культуры. В 1921 году в связи с увеличившимся штатом преподавателей и потребностью в профессиональных мастерах и художниках «Сибирская художественно-промышленная школа» была преобразована в «Сибирский Художественно-промышленный Практический институт». Но в этот же год вышло постановление СНК РСФСР «О мерах по улучшению снабжения школ и других просветительских учреждений», в котором указывалось, что все культурно-просветительские и образовательные провинциальные учреждения переводятся на местный бюджет. В связи с необходимостью подготовки квалифицированных специалистов для хозяйственного

подъема региона приоритетным направлением было обозначено техническое образование, что весьма неоднозначно сказалось на функционировании художественных учебных заведений, их финансировании и материально-техническом оснащении.

В 1922 году институт был переведен с госбюджета на хозяйственный расчет, в результате чего закрылись два отделения, уменьшился срок обучения, и произошло разделение на два факультета. На художественном факультете осваивали архитектурную, живописную, театральную-декоративную и скульптурную специальности. На художественно-промышленном (школа промышленно-трудоуственного ученичества) факультете стояла иная задача – «готовить мастера-инструктора по деревообделочной, ткацкой, графической специальностям, а так же типографии и литографии» [7, с. 54]. Обучение на факультетах проходило, в основном, в форме практических занятий. Преподавательский состав института был высокообразованным, получивший профессиональную подготовку в Строгановском художественно-промышленном училище, Московской школе живописи, ваяния и зодчества, Одесском и Петроградском художественных училищах и других учебных заведениях. В 1923 году вышло постановление о закрытии института, однако усилиями общественности, преподавателей и студентов его удалось сохранить, но только с более низким статусом. Институт переименовали в художественно-промышленный техникум им М.А. Врубеля. И хотя художественно-промышленный институт, а позднее техникум, был единственным в Сибири учебным заведением, готовившим кадры для промышленности, школ, музеев и театров, в 1930 году он все же был расформирован в связи с увеличением учебных заведений с более узкой специализацией.

В 1919 году в Барнауле открылась Алтайская губернская художественная школа. В школу принимались лица обоего пола достигшие 15-летнего возраста по итогам творческих испытаний. Трехлетний курс обучения включал в себя такие дисциплины как рисование, живопись, скульптура, история искусств, а также общеобразовательные предметы: математика, технология и др. Из прикладных специальностей изучались декоративная ковровая набойка тканей, керамика, камнеобработка, деревообработка. После окончания первого года обучения, учащиеся совершенствовали свои умения в мастерских художников, специализируясь в одном из направлений искусства по своему выбору. Наиболее способные и проявившие себя отправлялись в командировки в центральные города России для ознакомления с подлинными произведениями искусства.

В основу преподавания в Алтайской губернской советской художественной школе была положена программа художественных училищ. При этом учащиеся могли сами выбирать себе преподавателя в зависимости от профессиональных интересов. В школе преподавали профессиональные художники В.В. Карев, М.И. Курзин, С.Р. Надольский, Н.А. Янова-Надольская, А.О. Никитин. Многие учащиеся школы впоследствии стали известными художниками: П.И. Басманов, Н.М. Мамонтов, Д.Е. Судишников, М.Е. Тверитинов, С.А. Щицин, Г.Ф. Борунов, П. Варламов, В.П. Маркова, Н.И. Чевалков. Работа, проводимая преподавателями школы и её учащимися, сыграла важную роль в приобщении населения Алтая к искусству. С 1921 года школа была переименована в Алтайские губернские советские художественные мастерские (Алтхутемас).

Наиболее интенсивно художественное образование в Сибири стало развиваться в конце 50-х – начале 60-х годов в связи с новой волной профессиональных живописцев. Г.Ф. Борунов, В.Ф. Добровольский, М.Д. Ковешникова, И.Р. Рудзите, С.И. Чернов, Л.Р. Цесюлевич; графики А.Г. Вагин, Ю.Б. Кабанов, В.П. Туманов; скульпторы П.Л. Миронов, В.Ф. Рублев не только активизировали деятельность Союза художников Алтая, участвуя в различных выставках, но и открывали художественные студии. В Горно-Алтайске действовала студия А.А. Хуппова, в Барнауле при ДК Меланжевого комбината – студия М.С. Лядова, при Тальменском доме пионеров – изостудия под руководством И. Зоммера. Наиболее известными и значимыми были студия изобразительных искусств при клубе Алтайского тракторного завода в Рубцовске и студия при клубе завода «Трансмаш» в Барнауле, организованные в 1951 году.

Но все-таки деятельность изостудий носила форму самостоятельного творчества, и поэтому назрела необходимость в создании учебных заведений, хотя бы с начальным художественным образованием. В 1966 году решением Барнаульского городского Совета депутатов трудящихся была открыта детская художественная школа. Около тридцати лет она была единственным

учебным заведением в области начального художественного образования. Изначально школа находилась в ведении отдела культуры Барнаульского горисполкома, но в 1967 году была прикреплена к Красноярской художественной школе им. В.И. Сурикова, которая являлась опорной для всей сети детских художественных школ зоны Сибири и Дальнего Востока. Возглавил школу М.И. Бадьян. Обучение было рассчитано на четыре года и велось по программам, утвержденным Министерством культуры СССР и РСФСР. В программах предусматривалось точное и последовательное планирование учебного материала по дисциплинам; творческий подход к натурным постановкам по рисунку и живописи; развитие образного мышления; проведение выставок учащихся. С 1971 года по 1976 год директором школы была Т.М. Степанская, ныне доктор искусствоведения, профессор, заведующая кафедрой истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского государственного университета, член Союза художников России с 1984 года. В этот период укрепилась материальная база, увеличился контингент учащихся, расширился коллектив педагогов-художников. Ведущими задачами школы являлось обучение учащихся основам изобразительной грамоты и подготовка их к поступлению в средние и высшие художественные заведения.

В 1976 году директором школы стал И.И. Самозванцев, окончивший графический факультет Красноярского пединститута. И.И. Самозванцев являлся не только грамотным руководителем и профессиональным педагогом, но прекрасным методистом. Разработанная им программа по рисунку, живописи и композиции для школ искусств была рецензирована кандидатом психологических наук, членом Союза художников СССР А.А. Меликом-Пашаевым и рекомендована Центральным научно-методическим кабинетом Министерства культуры РСФСР по среднему, специальному музыкальному и художественному образованию к изданию. Эта программа, несомненно, имела огромную ценность, так как художественные школы работали на основе экспериментальных планов Министерства культуры РСФСР от 1976 года и не имели соответствующих программ. Поэтому учебная программа И.И. Самозванцева активно использовалась в учебном процессе всех художественных школ Западной Сибири. В 1989 году И.И. Самозванцеву было присвоено звание «Заслуженный работник культуры РСФСР». В 1986 году он передал свои полномочия Е.М. Соколовой, выпускнице Ленинградского института им. И.С. Репина Академии художеств СССР.

В период 1960–1970 годов XX века во всех регионах Западной Сибири начинает складываться система профессионального художественного образования. Важную роль в этом сыграли Постановления Совета министров РСФСР 1972 года «О мерах по дальнейшему улучшению материальных условий для развития изобразительного искусства» и «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду», в которых была поставлена задача повышения уровня художественного образования и эстетического воспитания подрастающего поколения. Активно открывались детские художественные школы как начальное звено подготовки будущих кадров для учреждений культуры и искусства. В 1967 году детская художественная школа открылась в Кемерово, в 1969 – в Горно-Алтайске, в 1972 – в Бийске, Новоалтайске и т. д. В учебный процесс детских художественных школ помимо академических дисциплин было введено изучение декоративно-прикладного искусства. Особое внимание уделялось тем школам, которые были расположены в местах бытования народных художественных промыслов. Так в 1983 году была открыта школа на базе Колыванского камнерезного завода им. И.И. Ползунова, в 1985 году – на базе Бийского керамического завода. В действующей Горно-Алтайской школе возрождались национальные традиции в ковроткачестве и резьбе по дереву. К концу XX века только в Алтайском крае работало уже 8 художественных школ и 45 школ искусств.

Среднее специальное художественное образование в Западно-Сибирском регионе приобрело зримую форму в начале 70-х годов XX века. Если в начале XX века художественная жизнь Западно-Сибирского региона развивалась за счет приезжающих, то в связи с её активизацией в других городах усилилась обратная миграция художников и педагогов в европейскую часть России, поставив особенно остро проблему подготовки собственных кадров. В целях подготовки специалистов-художников средней квалификации и пропаганды изобразительного искусства в Алтайском крае в 1971 году в Новоалтайске было открыто художественное училище. У истоков организации училища стояли

талантливые художники: С.П. Ботев, С.К. Двойнос, В.А. Раменский, Н.М. Смирнов, Б.Г. Босько, Б.Н. Лупачев, И.С. Хайрулинов. В разные годы в училище работали П.Д. Джура, В.Ф. Добровольский, Н.П. Иванов, И.М. Мамонтов, Ю.Г. Мингулов, Л.В. Рублева, И.Р. Рудзите и многие другие. Первым директором НГХУ был Н.П. Шемелев.

В училище существовало два отделения: живописно-педагогическое и оформительское. Планировалось ещё открыть отделение художников-прикладников по направлениям керамика, резьба по дереву и камню. Однако этому отделению не суждено было открыться из-за непригодности помещений, недостаточности материальной базы и скудного финансирования. Тем более, что по существующим санитарным нормам, к работе связанной с обработкой камня допускались лишь лица достигшие совершеннолетия, что не было приемлемо для художественного училища, осуществляющего набор на базе 9 классов. С самого начала учебный процесс был направлен на академическое образование в русле традиций русской реалистической школы. Обучение велось на основе типовых программ, разработанных Московским художественным училищем 1905 года, которое являлось опорной базой для всех художественных училищ страны. Большое внимание уделялось углубленному изучению академического рисунка, живописи, основных законов композиции. Однако в начале 90-х годов в связи со сменой государственной идеологической системы исчезли заказы на изготовление пропагандистской продукции, и целое отделение художников-оформителей оказалось практически не востребованным. Поэтому в 1992 году оформительское отделение было переименовано в дизайнерское с новыми специальностями: графический дизайн и дизайн архитектурной среды.

Академической системы обучения рисунку и живописи придерживались и в Кемеровском областном художественном училище, основанном в 1972 году. Основной задачей училища являлась подготовка художников-живописцев в качестве преподавателей для художественных школ; оформителей (дизайнеров), декораторов (стенографов) и керамистов. На отделении «Художественная керамика» ведущими преподавателями были выпускники Абрамцевского художественного училища А. Ткаченко и Л. Ткаченко, а также выпускники керамического отделения Красноярского художественного института Е.Н. Балаганская, С.И. Глухов, Е.Н. Носова и др. Учебный процесс на этом отделении был направлен на изучение традиционных народных ке-

рамических промыслов Гжели и Скопина, овладение технологий изготовления изделий в русле традиций. Обращение именно к этим видам промыслов объяснялось отсутствием местных керамических традиций, хотя это весьма спорно. Отделение художественной керамики существовало и на архитектурном факультете Сибирского строительного института, открытого еще в 1933 году. Изначально там была образована кафедра рисунка и живописи, преобразованная впоследствии в кафедру монументально-декоративного искусства со специализацией на монументально-декоративной живописи и художественной керамики.

Таким образом, следует сделать вывод, что художественное образование в Западно-Сибирском регионе прошло тот же путь социально-культурного развития, что и в европейской части России, но при временном отставании. Ведущую роль в становлении художественного образования играла практическая необходимость в профессиональных кадрах, необходимых для промышленного и хозяйственного становления региона, а также миграционные волны художников и педагогов, способствовавших организации учебных заведений и учреждений просвещения. Структура художественного образования в Западной Сибири представляла собой систему, имевшую разную степень организованности и интенсивности развития. В разных типах учебных заведений художественное образование являлось частью общего процесса обучения и воспитания, направленного на общекультурное развитие учащихся. В течение XIX – XX веков появлялись единичные образцы специализированных художественных заведений, осуществлявших подготовку профессиональных кадров в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства. Наибольшее внимание уделялось изучению классического рисунка, живописи и станковой композиции, проходившего в русле русской академической художественной традиции. Профессиональное же образование в сфере народного искусства опиралось на учебные программы академической направленности и ставило своей целью подготовку специалистов для театров, музеев и школ, не опираясь на традиции национального искусства. В обучении традиционному искусству довольно часто заимствовались традиционные основы конкретных промыслов, не получившие исторического развития в Западно-Сибирском регионе. Единичные попытки открытия специальностей, обучающих традиционным региональным ремеслам, не увенчались успехом в связи с отсутствием источников финансирования и материально-технической базы.

Библиографический список

1. Шокорова Л.В. *Художественные промыслы Западной Сибири*: уч. пособие. Барнаул: Издательство АлтГУ, 2014.
2. Некрасова М.А. *Современное народное искусство*. Ленинград, 1980.
3. Вакуленко Е.Г. *Народное декоративно-прикладное творчество: теория, история, практика*. Ростов-н-Дону: Издательство «Феникс», 2007.
4. Барадулин В.А. *Уральская народная живопись по дереву, бересте и металлу*. Свердловск: Средне-уральское книжное издательство, 1982.
5. Дашкевич Л.А., Сафронова А.М. Горная школа в России (XVIII – первая половина XIX вв.). *Металлургические заводы и крестьянство: Проблемы социальной организации промышленности России и Швеции в раннеиндустриальный период*: сборник научных трудов. Екатеринбург, 1992.
6. Черноухов Э.А. Проблема учителя в горнозаводских школах Урала первой половины XIX в. *Интеллигент в провинции: тезисы докладов всероссийской научно-практической конференции*. Екатеринбург, 1997; Вып. 2.
7. Шеваров Г. По сему рисунку.... *Алтайская правда*. 1977; 14 сентября.
8. Стасенко Г.В. Художественная жизнь Омска в 1920-е гг. (по материалам периодической печати). *История, краеведение и музееведение Западной Сибири*: тезисы докладов Омской областной научной конференции. Омск: ОмГУ, 1988.
9. Муратов П.Д. *Художественная жизнь Сибири 1920-х годов*. Ленинград: Художник РСФСР, 1974.

References

1. Shokorova L.V. *Hudozhestvennyye promysly Zapadnoj Sibiri*: uch. posobie. Barnaul: Izdatel'stvo AltGu, 2014.
2. Nekrasova M.A. *Sovremennoe narodnoe iskusstvo*. Leningrad, 1980.
3. Vakulenko E.G. *Narodnoe dekorativno-prikladnoe tvorchestvo: teoriya, istoriya, praktika*. Rostov-n-Donu: Izdatel'stvo «Feniks», 2007.
4. Baradulin V.A. *Ural'skaya narodnaya zhivopis' po derevu, bereste i metallu*. Sverdlovsk: Sredne-ural'skoe knizhnoe izdatel'stvo, 1982.
5. Dashkevich L.A., Safronova A.M. Gornaya shkola v Rossii (XVIII – pervaya polovina XIX vv.). *Metallurgicheskie zavody i krest'yanstvo: Problemy social'noj organizacii promyshlennosti Rossii i Shvecii v ranneindustrial'nyj period*: sbornik nauchnyh trudov. Ekaterinburg, 1992.
6. Chernouhov E.A. Problema uchitel'ya v gornozavodskih shkolah Urala pervoy poloviny XIX v. *Intelligent v provincii: tezisy dokladov vsersosjskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Ekaterinburg, 1997; Vyp. 2.
7. Shevarov G. Po semu risunku.... *Altajskaya pravda*. 1977; 14 sentyabrya.
8. Stasenko G.V. Hudozhestvennaya zhizn' Omska v 1920-e gg. (po materialam periodicheskoy pechati). *Istoriya, kraevedenie i muzeevvedenie Zapadnoj Sibiri*: tezisy dokladov Omskoj oblastnoj nauchnoj konferencii. Omsk: OmGU, 1988.
9. Muratov P.D. *Hudozhestvennaya zhizn' Sibiri 1920-h godov*. Leningrad: Hudozhnik RSFSR, 1974.

Статья поступила в редакцию 17.09.15

УДК 378

Yustus G.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State Humanitarian University n.a. M.A. Sholokhov (Moscow, Russia), E-mail: o-z@inbox.ru*

PEDAGOGICAL SKILLS: CASE STUDY OF COMPETENCIES OF TEACHERS ENGAGED IN A TEACHING PROCESS. The article deals with the model of a modern teacher's competencies. The paper shows reasons for continuous education and constant development of teachers. The article reveals the basic competencies, which are identified as key components of a competency model, which must be considered at the stage of formation and development of a teacher's individuality. A set of competencies is identified to determine a zone of proximal development, create individual development plans, identify their strength. The system and targeted work on the competencies presented in the research enables leading educational process to be in a good professional manner and achieve better quality education and educational goals.

Key words: competence, teacher competence, competency model, core competencies of teachers, development of competences.

Г.В. Юстус, канд. пед. наук, доц. Московского Государственного Гуманитарного Университета им. М.А. Шолохова, г. Москва, E-mail: o-z@inbox.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО НА ПРИМЕРЕ МОДЕЛИ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

В статье раскрывается модель компетенций современного преподавателя, вовлечённого в педагогический процесс. Обозначены предпосылки непрерывности обучения и развития педагога. В статье сформулированы основные компетенции, обозначены ключевые компоненты модели компетенции, которые необходимо учитывать на этапе формирования, становления и развития личности преподавателя. Совокупность обозначенных компетенций позволяет определить зоны ближайшего развития, сформировать индивидуальные планы развития, определить свои сильные стороны. Системная и целенаправленная работа над представленными компетенциями с помощью краткосрочных форм обучения (тренингов, мастерских, круглых столов) позволяет ведущим образовательного процесса быть в хорошей профессиональной форме и более качественно достигать образовательно-воспитательные цели.

Ключевые слова: компетенции, компетенции педагога, модель компетенций, ключевые компетенции преподавателя, развитие компетенций.

Каждый год в системе образования происходят разнообразные изменения. Так в 2015 – 2016 учебном году в средних школах ввели второй обязательный иностранный язык, стипендии в РФ повысят до уровня фактической инфляции, во всех школах введут нормы ГТО и много других изменений. Условно их можно разделить на два вида изменений: возвращающиеся и развивающиеся. Первые возвращаются к практикам, которые успешно зарекомендовали себя в прошлом и оказались эффективнее тех подходов, которые пришли им на смену. А вторые включают концепции, направленные на оптимизацию низкоэффективных процессов или способствующие получению результатов выше, чем в используемых подходах. Все они призваны сделать российскую систему образования более конкурентной, эффективной и значимой не только внутри страны, но и за её пределами. Безусловно, эти изменения выдвигают актуальную необходимость повышения профессиональных компетенций педагога, особенно его квалификацию и профессионализм. Наибольший интерес в этой области представляют труды следующих учёных: И.В. Кухарев, М.И. Станкин, В.Е. Степанова, А.В. Хуторский, С.Е. Шишов, Е.С. Романова. Общество, родители и их дети, преподаватели, администрация образовательной организации предъявляют эти требования регулярно, и преподавателю нужно не просто им соответствовать, а порой даже превосходить средний уровень запросов и ожиданий к его профессиональной компетентности. Именно поэтому всё чаще в педагогическом сообществе рассматривается не просто набор компетенций, а более высокий уровень – педагогическое мастерство. К нему относят не просто проявления педагогических техник: навыки и умения, а глубинное знание особенностей педагогического процесса, умение его создать и привести в движение на достижение правильных целей. По убеждению выдающегося педагога А.С. Макаренко [1], абсолютно каждому педагогу доступно овладение педагогическим мастерством при условии целенаправленной и регулярной работы над собой. Мастерство формируется на основе практического и осознанного педагогического опыта. Стоит отдельно отметить, что абсолютно не любой опыт становится источником профессионального мастерства. Только та деятельность, которая осмыслена и проанализирована педагогом на предмет достижения результатов обучения, может выступить в роли базиса педагогического мастерства. При этом само мастерство педагога является уникальным и неповторимым сочетанием его профессиональных и личностных качеств. А.С. Макаренко, рассматривая ежедневную работу педагога, отмечал, что сущность любой

педагогической деятельности – организаторская. В действительности, нередко выдающиеся педагоги входили в историю образования благодаря их организаторским способностям, они смогли организовать учебную жизнь детей таким образом, что у детей была мотивация на овладение новыми знаниями и одновременно на их активное применение в учебных ситуациях и за пределами образовательной организации. Создать педагогические ситуации, которые стимулируют эффективное развитие воспитанников дошкольных, школьных организаций – это безусловное мастерство. При этом оно направлено не на решение перманентных вопросов воспитания и образования, а предусматривает организацию устойчивых условий для воспитательного-образовательного воздействия на весь ученический коллектив и каждого обучающегося. Но повышение педагогического мастерства преподавателя невозможно без усиления его профессиональных и личностных компетенций [2]. Невозможно представить профессионала со слабо выраженными качествами: организатора, лидера, коммуникатора, новатора и другими качествами личности. Только совокупность хорошо развитых профессиональных и личностных качеств, формируют профессиональную компетентность, которая необходима для результативной и успешной деятельности педагога. Особое внимание в развитии профессиональной компетенции уделяют развитию творческих характеристик индивидуальности, открытости и готовности к инновациям в области преподавания, способностей умело адаптироваться к нестабильной и быстро меняющейся педагогической среде. Для достижения поставленных задач в образовании и воспитании, нужно понимать модель компетенций современного педагога и отдельно обращать внимание на поведенческие характеристики, которые должны быть у каждого педагога [3]. Рассмотрим модель компетенции современного педагога более подробно. К основным компонентам профессиональной компетентности принято относить следующие области и поведенческие паттерны:

1) Педагогические компетенции – этот набор компетенций подтверждает, насколько умело педагог использует весь арсенал педагогических инструментов и концепций для достижения поставленных образовательных и воспитательных целей. Наиболее часто педагоги с развитой педагогической компетенцией выделяются с помощью следующих индикаторов: развитый и осознанный опыт в профессиональной преподавательской деятельности для организации эффективного обучения и воспитания учащихся; умение не просто накапливать успешный опыт в пассив, но и активно применять эти знания в соответствующих

педагогических ситуациях; развитая внутренняя и внешняя готовность педагога к использованию инновационной деятельности в образовательном процессе. Основы педагогической компетенции формируются в процессе получения педагогического образования в педагогических колледжах и ВУЗах, но дальнейшее их использование и усовершенствование осуществляется самим педагогом в следующих форматах: осознанно или неосознанно. Вне зависимости от уровня осознания персональной образовательной траектории и следования по ней, овладение педагогическим мастерством становится ожидаемым результатом данного развития. Стоит отдельно отметить, что если педагог знает, какие компетенции у него слабо развиты и понимает необходимость их улучшения / усиления, то положительные результаты в саморазвитии будут достигнуты значительно быстрее, чем в интуитивном подходе.

2) Коммуникативные компетенции. Опытный педагог на протяжении всей своей педагогической деятельности развивает в себе коммуникативные качества. Другой вариант представить почти невозможно и нереалистично, так как каждый год в русском языке появляются новые речевые обороты и совершаются новые научные открытия. Отдельно стоит отметить, что благодаря правильному использованию этой компетенции большинство педагогов умело мотивируют аудиторию на получение новых знаний. Педагога интересно слушать. Его речь имеет яркую образность, слова содержат понятную смысловую нагрузку, выдержана логика повествования, каждое слово направлено на достижение общих целей и так далее. В данную компетенцию входят следующие характеристики: развитые речевые навыки, включая способность сложную информацию доносить простыми предложениями, структурировано и без разночтения; умелые навыки взаимодействия с людьми, в том числе из разных социальных слоев, стран СНГ, уровня образования; умение чувствовать эмоции людей участвующих в коммуникативном процессе (эмпатия), уверенность в публичных выступлениях, в том числе и перед абсолютно незнакомой аудиторией.

3) Информационная компетентность. Знать много в наши дни не так полезно и необходимо, как знать нужную информацию. Большинство педагогов, обладающих развитой информационной компетентностью, являются академически мобильными. То есть они могут оперативно восполнить недостающие знания до необходимого или требуемого уровня. При этом они сохраняют информационную избирательность. В наши дни принято считать, что мы живем в век «глобальной информации». Например, получить информацию о нужной дисциплине из ведущих российских и даже мировых ВУЗов не составляет труда. В 2015 – 2016 учебном году ведущие российские вузы (в том числе МГУ, МГИМО, РУДН) запустят серию вебинаров по ключевым образовательным дисциплинам для максимального обучения большинства желающих, даже тех, кто не имеет возможности приехать в Москву или не располагает финансовыми возможностями для платного обучения. Эти вебинары в действительности делают наше образование еще более доступным и заодно задают высокий уровень по качеству преподавания дисциплин. Основные векторы информационного насыщения педагога направлены в следующих направлениях: сфера профессиональных интересов и обмен опытом, особенности работы с разными аудиториями

(поколения Y, Z и другие), работа с взрослой аудиторией (андрагогика) и личностно-профессиональное развитие.

4) Рефлексивная компетентность. Педагог обращает и корректирует своё поведение и сознание, обращает внимание на самого себя и продукты собственной педагогической активности и их последующее переосмысление. Данный подход активно применяется в системе образования Великобритании и Австралии, но с каждым годом всё более повсеместно применяется учебными учреждениями, расположенными на территории Российской Федерации (например: Международным институтом менеджмента ЛИНК). С помощью внутреннего анализа и оценки прошедших событий, педагог корректирует своё поведение в будущем и делает его более успешным по отношению ко всем участникам педагогического процесса. В свою очередь педагог приобретает поведенческие алгоритмы, которые помогают в последующем даже в условиях недостатка входной информации или эмоциональной нестабильности вокруг принимать правильные решения максимально безболезненно для самого педагога.

5) Личностные компетенции. Профессиональный педагог почти всегда выступает образцом для своих воспитанников. Помимо выше обозначенных компетенций педагог должен обладать хорошими организаторскими способностями, умением принимать решения в условиях недостатка информации, быть гибким в решении педагогических задач, быть открытым в общении, должен понимать свою роль в педагогическом коллективе и в разнообразных рабочих командах, должен умело управлять своим эмоциональным интеллектом и конечно должен непрерывно развиваться. Многие представленные здесь компетенции педагоги развивают с помощью саморазвития, тренингов, мастер-классов, мастерских у более опытных коллег и других развивающих активностей.

Действительно, на сегодняшний день любому педагогическому профессионалу необходимо обладать хорошо развитым набором компетенций [4]. Успешное и правильное применение этих компетенций позволяет педагогу достигать поставленные задачи. При этом сам педагог сможет эффективно выстраивать свою педагогическую деятельность, гармонично управлять своим психологическим состоянием, регулировать свое эмоциональное состояние, умело мобилизовывать свои усилия на интеллектуальную деятельность и образовательный процесс.

Профессиональная компетентность любого педагога образовательных организаций характеризуется стабильным стремлением к самосовершенствованию, приобретению новых знаний, умений и навыков, и конечно обогащению деятельности [5]. Любая профессиональная компетенция при детализации с помощью модели компетенций, зависит от различных свойств самой личности, от качества предыдущего опыта и конечно внутренней готовностью к непрерывному повышению своей профессиональной квалификации и развитию как профессионала педагогического процесса. Любой не развивающийся педагог со временем существенно снизит качество своего образования и не сможет соответствовать реалиям современного времени. Именно поэтому только целенаправленное повышение профессиональных компетенций педагога является гарантом повышения качества его преподавания и его личностным профессиональным ростом.

Библиографический список

1. Макаренко А.С. *Педагогические сочинения*: в 8 томах. Москва, 1985; Т. 4
2. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва, 2004.
3. Кухарев И.В. *На пути к профессиональному совершенству: книга для учителя*. Москва: Просвещение, 1990.
4. Станкин М.И. *Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения*. Москва: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998.
5. Степанова В.Е. *В пространстве Мышления и Деятельности. Саморазвитие педагогического коллектива*. Якутск: Издательство ИПКРО, 2007.

References

1. Makarenko A.S. *Pedagogicheskie sochineniya*: v 8 tomah. Moskva, 1985; T. 4
2. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii*. Moskva, 2004.
3. Kuharev I.V. *Na puti k professional'nomu sovershenstvu: kniga dlya uchitelya*. Moskva: Prosveschenie, 1990.
4. Stankin M.I. *Professional'nye sposobnosti pedagoga: Akmeologiya vospitaniya i obucheniya*. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyy institut; Flinta, 1998.
5. Stepanova V.E. *V prostranstve Myshleniya i Deyatel'nosti. Samorazvitie pedagogicheskogo kolektiva*. Yakutsk: Izdatel'stvo IPKRO, 2007.

Статья поступила в редакцию 06.09.15

УДК 378

Yustus G.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State Humanitarian University n.a. M.A. Sholokhov (Moscow, Russia), E-mail: o-z@inbox.ru*

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES IN SPECIALISTS WITH THE HELP OF PEDAGOGICAL TRAINING.

The article describes key components of professionalism of a modern teacher. The basic competences that must be considered at the stage of professional development of teaching staff are revealed. By the example of training aimed at developing communication skills of a teacher, the main stages in teaching and some nuances of the organization of training are shown. These recommendations and approaches given in the article will be useful not only to scientists, but also to teaching staff (psychologists, methodologists, social workers), who will also do training for their teaching staff. Systematic and purposeful work in the form of training serves a good incentive to improve skills and competencies of teachers of educational institutions.

Key words: pedagogical training, training for development of communication skills, training for development of competencies in teachers, training in an educational system.

Г.В. Юстус, канд. пед. наук, доц. Московского Государственного Гуманитарного Университета им. М.А. Шолохова, г. Москва, E-mail: o-z@inbox.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ С ПОМОЩЬЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРЕНИНГОВ

В статье раскрываются ключевые компоненты профессионализма современного педагога. Сформулированы основные компетенции, которые необходимо учитывать на этапе профессионального развития педагогического работника. На примере тренинга направленного на развитие коммуникативных качеств педагога, представлены основные этапы и нюансы организации обучения. Данные рекомендации и подходы, изложенные в статье, будут полезны не только учёным, но и педагогическим работникам (психологам, методистам, социальным работникам), которым предстоит в ближайшее время своими силами провести обучение своих педагогических коллективов. Системная и целенаправленная работа в формате тренингов выступает хорошим стимулом для повышения квалификации и компетенций педагогов образовательных организаций.

Ключевые слова: педагогический тренинг, тренинг на развитие коммуникативных качеств, тренинг на развитие компетенций педагога, тренинг в системе образования.

Беспрерывная модернизация системы образования в России происходит последние два десятилетия и началась еще в советский период. Несмотря на очевидный прогресс в системе образования, модернизация продолжает выдвигать ключевые вопросы и требования к формированию профессиональной и личностной компетентности педагогических кадров всех образовательных сфер: педагог-дошкольник, школьный преподаватель, профессорско-доцентский состав высшего профессионального и послевузовского и дополнительного образования. Соответствие современным и будущим / перспективным потребностям каждой личности, быстрая реализация социального заказа общества и самого государства, квалифицированная и качественная подготовка разносторонне развитой личности, способной к грамотной и успешной социальной адаптации в любом типе общества, адаптированной к любой трудовой деятельности (интеллектуальной и физической), непрерывному самообразованию и возрастающему самосовершенствованию – эти качества являются основными целями современного успешного образования. Одним из гарантов достижения поставленных целей, безусловно, является современный педагог. В идеале, чтобы это была личность, которая может свободно мыслить, прогнозировать и моделировать результаты своей педагогической деятельности и конечно учитывающая все факторы успешного образовательного процесса и конечно свои сильные профессиональные стороны. Именно поэтому в последнее время и в наши дни резко повысился актуальный спрос на высококвалифицированную, разносторонне творчески мыслящую, конкурентоспособную на рынке образования личность педагога, способную к воспитанию любой личности в условиях современного, динамично меняющегося мира и потребностей общества. Неоспорим тот факт, что одно из необходимых условий повышения качества любого педагогического процесса – это безусловная профессиональная компетентность педагога, вне зависимости от того в каком звене работает данный педагог. Такие педагоги ценятся и в детских садах, в школах и конечно в ВУЗах. Каждый из педагогов обладает набором персональных качеств, которые в совокупности называются профессиональной компетентностью, которая необходима для успешной педагогической деятельности и профессионального роста. Само развитие профессиональной компетентности любого педагога – это целенаправленное развитие творческой и практической индивидуальности, открытости и своевременной восприимчивости к любым апробированным педагогическим инновациям, а также способность оперативно адаптироваться в изменяющейся педагогической среде и разноплановым вызовам

современного общества. В основе большинства компетенций находятся: коммуникативная компетенция, информационная компетентность, интеллектуально-педагогическая компетентность, рефлексивная (осмысливающая) компетентность, командная компетенция, ориентация на результат, а не процесс, гибкость в выборе педагогических приемов и подходов. Совокупность и качественный вес каждой компетенции, выступает в роли индивидуальных специфических особенностей каждой личности. Для успешной организации педагогического процесса, иметь перечисленные компетенции недостаточно. Часто успешность педагогической деятельности педагога во многом зависит от его умения и способности оперативно мобилизовать свои собственные усилия или внутренние ресурсы на систематическую и качественную интеллектуальную работу (не редко продолжительный период времени), рационально использовать имеющиеся ресурсы, гармонично управлять своим эмоциональным и психологическим состоянием на предмет гармонии, максимально использовать свой педагогический потенциал, проявлять творческую и познавательную активность. Многие педагоги вне зависимости от статуса, стажа и других формальных регалий продолжают проходить разнообразные обучающие мероприятия (курсы повышения квалификации, экспертные школы, симпозиумы, круглые столы, деловые игры, мастерские и другие образовательные активности) [1]. Один из самых эффективных способов развития компетенций – педагогический тренинг с разнообразной продолжительностью обучения (от 4 до 32 академических часов) и разными целями. Это форма активного, интенсивного и группового обучения по одной отдельно взятой теме, позволяющая субъекту обучения с помощью незначительного корректирующего воздействия со стороны ведущего обучения (например: бизнес-тренера, модератора, инициатора обучения и других квалифицированных специалистов), самому участнику тренинга сформировать необходимые и актуальные знания, навыки и безусловно умения, а также построить разнообразные социальные и межличностные отношения с другими участниками обучения [2]. В часы проведения тренинга создается продуктивная учебная деятельность (используется проблемный подход, основанный на принципе Колба: участники приобретают новый опыт через некую учебную проблему), анализ возникающих ситуаций со своей точки зрения непосредственного участника, с позиции партнера или «пострадавшей» стороны, а также способность к познанию и более комплексного понимания себя и других в процессе учебного общения и деятельности. Выводы, полученные на тренинге, особенно если они были сделаны непосредственным участником

проблемной ситуации или непосредственными наблюдателями, считаются успешными, и они остаются в рабочем активе участников обучения. Фактически на тренингах происходит не просто детальный разбор проблемных и часто типовых ситуаций, а формируются рабочие и подчас универсальные алгоритмы поведения в той или иной по схожести ситуации [3]. Рассмотрим один из типовых тренингов, направленный на развитие коммуникативных качеств педагога. Цель данного тренинга: сформировать устойчивые коммуникативные навыки у всех без исключения сотрудников педагогического коллектива в решении педагогических задач, на основе группового взаимодействия и выполнения разнообразных тренинговых задач и упражнений. Задачи такого тренинга наиболее часто выглядят следующим образом: выработать единые правила эффективного взаимоотношения, отработать навыки конструктивного убеждения, расширить количество и качество аргументов в пользу своей позиции, развить устойчивое умение находить индивидуальный и результативный подход к людям разных психотипов, вспомнить особенности цепочки процесса коммуникации и рассмотреть важность отвлекающих факторов, усилить качество вербального и невербального общения. Если директор образовательной организации не может сам обозначить цели, которые он хочет достигнуть с помощью этого тренинга, то хорошо себя зарекомендовала себя техника пред-тренинговой диагностики (сбор информации с помощью опросников, тестов, наблюдений, анализа результатов, анализа реальных проблемных ситуаций и других методов). Сбор предварительной информации помогает более сфокусировано провести это обучение и это положительно сказывается на результатах обучения [4]. Например, педагогический тренинг для учителей начальных классов может быть направлен на развитие таких важных профессиональных качеств: максимально эффективный индивидуальный стиль профессиональных коммуникаций, развитие и повсеместно используемое умение успешно общаться с коллегами по работе и руководством школы, своими воспитанниками и их родителями, а также представителями других социумов (за пределами образовательной организации). Такой тренинг по коммуникациям помогает выработать дополнительные качества: позитивное отношение к своей профессии и детям в классе, попробовать на практике коммуникативные средства развивающего общения с детьми, способы эффективной и оперативной внутренней саморегуляции [5]. Программа тренинга состоит из системы упражнений, игровых ситуаций, кейсов и модераций. Каждое упражнение направлено на достижение поставленных задач и формирование позитивной рабочей атмосферы в коллективе. При этом стоит отметить, что очень важно чтобы новые умения стали системными, а не эпизодическими: от случая к случаю. Если ведущий обучения увидит в этом необходимость и будет иметь в своем репертуаре необходимые тренинговые упражнения, то он создаст необходимые условия, в которых каждый участник обучения попадет в ситуацию успеха, снизит психологическое напряжение, подскажет каждому участнику, на что стоит обратить внимание, повысит самооценку, улучшит настроение и создаст предпосылки для более эффективных рабочих коммуникаций. Это в свою очередь положительно отразится на взаимоотношениях внутри коллектива и безусловно положительно отразится на коммуникациях с начальством и родителями обучающихся. Положительная динамика в поведении участников тренинга наблюдается на следующий день и постепенно входит в привычное поведение коллектива [6]. Тренинги по коммуника-

циям, командообразованию, публичным выступлениям и взаимоотношениям позитивно сказываются на следующих качествах личности, участвующей в обучении: на уверенной способности устанавливать, поддерживать и развивать коммуникативные сети (коммуникативная компетентность), на психическом состоянии участника обучения (обычно увеличивается доверие и открытость в коммуникациях), на скорости и качестве разрешения противоречий в интересах, целях, взглядах включая коммуникации, сопряженные с негативными эмоциями (разрешение скрытых и открытых конфликтов), на умении выстроить взаимовыгодные взаимоотношения с другими людьми (навыки эффективного взаимодействия), позитивный настрой и установки (позитивная я-концепция), на объективной оценке самого себя, в том числе собственных недостатков и достоинств (самооценка), на дальнейшем сотрудничестве и сплочении группы [7]. Особое внимание нужно обратить на методы, которые применяются на тренингах. В 70-е гг. прошлого столетия в Йенском и Лейпцигском университетах был разработан инновационный для того времени метод, названный позже социально-психологическим тренингом. Средствами этого типа тренинга выступали разнообразные ролевые игры с элементами своеобразной драматизации, создававшие необходимые учебные условия для формирования эффективных коммуникативных навыков. По мнению учёных этих университетов, социально-психологический тренинг – это особый психологический тренинг в группе. Основной акцент обучения ставится на групповой психологической работе, которая проводится для развития недостающих компетентностей в профессиональном общении. Учёные сделали вывод, что такие тренинги оказывают очень эффективное влияние на повышение персональной компетентности за счёт трансформации внутренних установок личности и их последующего переноса на профессиональную деятельность [8].

Таким образом, применение тренингов как групповых методов обучения, коррекции и терапии основательно зарекомендовало себя как эффективное во многих сферах жизни и жизнедеятельности человека. Именно поэтому у современных ведущих тренингов, в том числе и бизнес-тренингов, так популярны игровые подходы (геймификация). Игра эффективнее всех остальных приемов, так как только она создает необходимые условия для полного самораскрытия личности, обнаружения творческого потенциала человека и создает своеобразную психологическую связь участников обучения с их детством [9]. Возможности разнообразных игровых методов и подходов в тренинговой работе действительно безграничны, отсюда такой большой интерес исследователей к играм, которые можно применить на тренинге (А.А. Вербицкий, Ю.В. Громыко, П.Г. Щедровицкий и другие). Рассмотренный нами на примере тренинг, направленный на улучшение коммуникативных качеств, безусловно, не является панацеей от всех проблем коллектива и специфических особенностей личности, но на сегодняшний день, это один из самых действенных приемов развития профессионализма сотрудников. Профессионализм в этом случае рассматривается как своеобразная норма регуляции поведения и деятельности, которая помимо развитых компетенций, также накладывает на педагога определенные обязательства. Эти обязательства связаны с самореализацией личности, с его индивидуальными особенностями, а также провозглашает наличие высокого уровня внутренней мотивации относительно достижения высоких профессиональных и личностных результатов

Библиографический список

1. Борисова С.Е. Деловая игра как метод социально-психологического тренинга. *Вопросы психологии*. 1999; 4.
2. Вачков И.В. *Основы технологии группового тренинга. Психотехники*. Москва: Ос-89, 1999.
3. Макшанов С.И., Хрящева Н.Ю. *Психогимнастика в тренинге*. Санкт-Петербург, 1993.
4. Майстер Д. *Истинный профессионализм*. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2005.
5. Мещеряков В.В. *Тренинг мозга*. Москва: Диля, 2009.
6. Торн К., Маккей Д. *Тренинг. Настольная книга тренера*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
7. Розин В.М. *Психология: теория и практика*. Москва, 1998.
8. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. *Психотренинг: игры и упражнения*. Москва: Независимая фирма «Класс», 1999.
9. Емельянов Ю.Н. *Активное социально-психологическое обучение*. Ленинград, 1985.

References

1. Borisova S.E. Delovaya igra kak metod social'no-psihologicheskogo treninga. *Voprosy psihologii*. 1999; 4.
2. Vachkov I.V. *Osnovy tehnologii gruppovogo treninga. Psihotekniki*. Moskva: Os'-89, 1999.
3. Makshanov S.I., Hryasheva N.Yu. *Psihogimnastika v treninge*. Sankt-Peterburg, 1993.
4. Majster D. *Istinnij professionalizm*. Moskva: Al'pina Biznes Buks, 2005.
5. Mescheryakov V.V. *Trening mozga*. Moskva: Dilya, 2009.
6. Torn K., Makkej D. *Trening. Nastol'naya kniga trenera*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.

7. Rozin V.M. *Psichologiya: teoriya i praktika*. Moskva, 1998.
8. Czen N.V., Pahomov Yu.V. *Psihotrening: igrы i uprazhneniya*. Moskva: Nezavisimaya firma «Klass», 1999.
9. Emel'yanov Yu.N. *Aktivnoe social'no-psihologicheskoe obuchenie*. Leningrad, 1985.

Статья поступила в редакцию 06.09.15

УДК 94

Zatyamina T.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Volgograd State Academy of Postgraduate Education (Volgograd, Russia), E-mail: tzatyamina@yandex.ru

VALUE-SEMANTIC BASIS OF THE CLASSIC MUSIC IN ITS PERCEPTION BY TEENS. The article reveals the value-semantic foundation of music. The process of interaction of a teenager with classic music from the perspective of the value approach has been shown. The author states that the communication with music imposes a teenager to have a relationship with music, and also determines the quality of all his activities. The author concludes that the question of the relationship between man and art, including a teenager and classic music, is a key to modern education. This relation allows obtaining a particular view on human life as a holistic process, ascending to its basics and get out in space communication and in the world values of the human life, what will be the sense of interest in adolescents in contact with the music.

Key words: classical music, teen, value approach.

Т.А. Затямина, д-р пед. наук, проф., зав. каф. теории, методики и организации социально-культурной деятельности, Волгоградская государственная академия послеподипломного образования, г. Волгоград, E-mail: tzatyamina@yandex.ru

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОСНОВЫ КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ В ВОСПРИЯТИИ ЕЁ ПОДРОСТКАМИ

В статье раскрываются ценностно-смысловые основы музыкального искусства. Рассмотрен процесс взаимодействия подростка с классической музыкой с позиции ценностного подхода. Общение с музыкальным искусством направляет подростка на взаимоотношение с музыкой, а также определяет качество всей его деятельности. Автор делает вывод о том, что вопрос отношений человека и искусства, в том числе подростка и классической музыки, является ключевым для современного образования. Это отношение позволяет получить представление о человеческой жизни как о целостном процессе, взойти к его истокам и выйти в пространство общения и в мир ценностных основ человеческой жизни, что составит смысл интереса у подростка в общении с музыкой.

Ключевые слова: классическая музыка, подросток, ценностный подход.

Современная педагогика стоит на позиции художественной ценности академического искусства и ориентирует сознание подростка на образы классической музыки. Проведённые нами научные исследования, педагогическая практика, показывают, что интерес подростков направлен не к тому, чтобы зафиксировать в своём сознании отдельные научные знания о музыке, а к тому, чтобы найти в музыке ответы на смыслонагруженные проблемы. Эти проблемы становятся доминантой их интереса к классической музыке. Какие же признаки говорят о том, что та, или иная музыка является классической или нет? Для этого недостаточно формальных признаков, по которым в сознании подростков и классическая музыка может не восприниматься как классическая. Полагаем, что ответ мы можем найти, обратившись к рассмотрению ценностно-смысловых основ музыки.

Музыка в своей духовной сущности – именно это определяет ценностно-смысловые основы её восприятия в образовательном процессе. Такое восприятие способствует не только просветлению человеческого разума, что проявляется в возможности познания человеческой жизни, но и преображает, прежде всего, само его существование. С.Н. Булгаков в работе «Свет вечерний. Созерцание и умозрение» отмечает, что «само искусство отнюдь не имеет самодовлеющего значения, оно есть лишь путь к обретению красоты. Оно жизненно только в этом движении, – всегда ad realiora... если красота некогда спасет мир, то искусство должно явиться орудием этого спасения» [1].

Раскрывая своеобразие духовной сущности искусства в антропологическом контексте, М.С. Каган высказывает мысль о том, что «в нём мерцают, непрерывно сменяя друг друга, отношения к бытию и к небытию – мы переживаем небытие как, бытие созная, что оно есть небытие, и наслаждаемся тем, как бытие превращено в небытие, заставляя нас относиться к нему как к бытию» [2].

Ф.И. Шаляпин отмечает, что «предугадывание образа чувством, его оживление по велению сердца, «душевной инициативы» порой намного опережает стадию художественно-логической обработки этого образа». Эстетические эмоции выступают как «орган понимания», они усиливают духовную зоркость и надситуативную активность, превращая их в «сочувственное понимание» (М.М. Бахтин).

Как материально-духовная данность, ценностно-смысловые основы классической музыки предстают в своей конкретике,

средства музыкальной выразительности, музыкальный образ, художественная форма, музыкальная драматургия, музыкальное содержание, стиль, музыкальные традиции. Эти конкретики не должны стать самодовлеющими объектами познания в образовательном процессе. Они только ключ для открытия глубинных основ содержания музыки.

Музыка наряду с определённой конкретностью является всё же абстрактным образом и обладает «неявной» содержанием, что подтверждается многочисленными истолкованиями её сущности, описанными в произведениях художественной литературы, критических анализах и философских размышлениях. Следствием этого является тот факт, что каждая встреча с музыкой так непохожа на предыдущую. Оттого взаимодействие подростка с музыкой развивается не по законам кумулятивности, аддитивности, монопозиции, а по законам драматургии, что становится возможным при ценностном подходе к восприятию произведения, т. е. размышляя, углубляясь, открывая новые смыслы.

Отмечая, что *музыка больше, чем искусство*, Б.М. Асафьев объяснял свое убеждение тем, что слуховое восприятие присуждено человеку в такой же степени утончённости, как зрительное или осязательное. Мысль о том, что обращение к музыке не как к сумме элементов, а как к Образу способствует расширению миропонимания подростка, нашла разработанность в теории восприятия музыки, где она рассматривается как позиции целостного образа.

Подросток, познавая музыку, открывает содержание той действительности, которая близка ему и находится в доступных его разуму пределах. Подчиняясь законам искусства, этот процесс представлен с двух сторон обусловленных спецификой тех средств, с помощью которых воспроизводится отражаемое, это музыкальный язык, текст, т. е. то, что мы назвали музыкальными конкретиками, а так же непосредственно субъектом, т. е. отражающим. Вступая в это взаимодействие с музыкальным произведением подросток, по сути, перевоссоздаёт посредством различных приемов процесс отражения действительности.

Мы опираемся на идеи С.Л. Рубинштейна, который разрабатывая понятие «действительность», рассматривал его согласно материалистической точке зрения как соотношение конкретного и абстрактного. «Под действительностью понимают обычно си-

стему вещей и явлений, поскольку они способны действовать, причинно обуславливать практическую жизнь. Но рядом с этими причинами связями в действительности есть много действительного, много действительных отношений, и те из них, которые действительно изображает искусство» [3]. Однако необходимо обратиться к рассмотрению специфики той действительности, которую изображает искусство и в частности музыка.

Нам близка позиция П.А. Флоренского, утверждавшего, что искусство призвано «не дублировать действительность, а дать наиболее глубокое постижение ее архитектоники, ее материала, ее смысла; и постижение этого смысла, этого материала действительности» [4, с. 17] и В.С. Соловьева, видевшего смысл искусства в продолжении художественного дела, которое начала природа [5, с. 74].

Отражаемая действительность в произведениях искусства определяется такими понятиями как «художественный образ», «музыкальный образ». Л.П. Казанцева, рассматривая музыкальное содержание, выделяет два объекта действительности, представленные в музыкальном образе: человека («микромир») и среду его обитания («макромир»). Эту идею дополняет позиция В.Н. Холоповой, которая предлагает многообразие отображаемого, сгруппировать вокруг «трех осей»: идеи, эмоции и предметный мир. Такой подход является наиболее характерным для определения содержательных линий в школьных программах по музыке.

Например, в программе Д.Б. Кабалева жизненное содержание действительности представлено в тематизме; в программе Е.Д. Критская содержание 1-го года обучения сосредоточено на темах «музыка вокруг нас» и «музыка и ты»; в программе В.О. Усачевой образ целого является отправной точкой и последующим ориентиром освоения программного содержания.

Целенаправленное восприятие произведений искусства осуществляется в ситуации художественного понимания, что свидетельствует об объективном соотношении подростка и музыки, которая исключает противопоставленность субъекта и объекта, а основывается на их слиянии. При этом, «формирование самого субъекта происходит в объективировании, в процессе перехода в объект, а не в простой внеположенности и противопоставленности объекту». Такое общение с музыкальным искусством направляет подростка на взаимоотношение с музыкой, а также определяет качество всей его деятельности. То есть активность подростка по отношению к музыке является показателем того, что его общение с музыкальным искусством состоялось.

Таким образом, вопрос отношений человека и искусства, в том числе, подростка и классической музыки, является ключевым для современного образования. Это отношение позволяет получить представление о человеческой жизни как о целостном процессе, взойти к его истокам и выйти в пространство общения и в мир ценностных основ человеческой жизни, что составит смысл интереса у подростка в общении с музыкой.

Библиографический список

1. Булгаков С.Н. *Свет невечерний. Созерцания и умозрения*. Москва, 1994.
2. Коган М.С. Художественно-творческий процесс – произведение искусства – художественное восприятие. *Эстетика как философская наука*. 1997: 283 – 304.
3. Рубинштейн С.Л. *Проблемы общей психологии*. Москва, 1973.
4. Флоренский П.А. *Избранные труды по искусству*. Москва, 1996.
5. Соловьев В.С. *Философия искусства и литературная критика*. Москва, 1991.

References

1. Bulgakov S.N. *Svet nevechernij. Sozercaniya i umozreniya*. Moskva, 1994.
2. Kogan M.S. Hudozhestvenno-tvorcheskiy process – proizvedenie iskusstva – hudozhestvennoe vospriyatie. *Estetika kak filosofskaya nauka*. 1997: 283 – 304.
3. Rubinshteyn S.L. *Problemy obschej psihologii*. Moskva, 1973.
4. Florenskiy P.A. *Izbrannyye trudy po iskusstvu*. Moskva, 1996.
5. Solov'ev V.S. *Filosofiya iskusstva i literaturnaya kritika*. Moskva, 1991.

Статья поступила в редакцию 30.09.15

УДК 376.1

Kabushko A.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), Stavropol State Teacher Training Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: ann_k77@mail.ru

MODERN APPROACH TO EDUCATIONAL AND UPBRINGING PROCESS WITH DISABLED AND PHYSICALLY CHALLENGED CHILDREN. The article is focused on topical educational and upbringing issues of disabled children due to recent regulatory, legal, legislative framework amendments. The author gives the generalized description to the processes that take place in the system of general, special and additional education for disabled and physically challenged children. In the article the author observes the main changes of educational institutions in their organization of educational and upbringing process with disabled children, such as tutoring support, variable educational programs, adaptive educational environment. The author offers teachers some forms of training in an educational institution with children who have special educational needs.

Key words: special educational needs, tutor, adaptive educational environment, teachers training for work process with disabled children.

А.Ю. Кабушко, канд. пед. наук, доц. Ставропольского государственного педагогического института, г. Ставрополь,
E-mail: ann_k77@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ

Статья посвящена актуальным вопросам обучения и воспитания детей с ОВЗ и детей-инвалидов в свете изменения нормативно-правовой, законодательной базы. Автор дает обобщенную характеристику процессам, происходящим в системе общего, специального и дополнительного образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов. В статье рассматриваются основные изменения, которые происходят в образовательных учреждениях при организации образовательного и воспитательного процесса с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами, такие, как тьюторское сопровождение, вариативные образовательные программы, адаптивная образовательная среда. Автором предложены формы подготовки педагогов общеобразовательных учреждений к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Ключевые слова: особые образовательные потребности, тьютор, адаптивная образовательная среда, подготовка педагогов к работе с детьми с ОВЗ.

Реализация права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в настоящее время является одним из значимых аспектов государственной политики в сфере образования. Приоритеты государственной политики в сфере общего, специального и дополнительного образования детей с ОВЗ сформированы с учётом стратегических направлений и представлены в нормативно-правовых документах, таких как национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации», федеральные государственные образовательные стандарты (дошкольного образования, начального общего образования обучающихся с ОВЗ, образования обучающихся с умственной отсталостью) и др.

В соответствии с принятыми нормативно-правовыми актами принципиальные изменения в системе общего, специального и дополнительного образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов происходят в следующих направлениях:

- модернизация содержания общего, специального и дополнительного образования детей в условиях введения ФГОСов;
- развитие инфраструктуры учреждений общего, специального и дополнительного образования детей с ОВЗ для обеспечения доступности образовательных услуг и качественных условий образования независимо от территории проживания и возможностей здоровья;
- обеспечение современных требований к методическому обеспечению организации образовательного процесса в образовательных учреждениях;
- развитие организационно-экономических механизмов, повышающих эффективность использования финансовых ресурсов;
- обеспечение качественного психолого-медико-педагогического сопровождения детей;
- внедрение дистанционных образовательных технологий обучения, электронных образовательных ресурсов.

Несомненно, учебно-воспитательный процесс с детьми, имеющими различные нарушения в развитии, и детьми-инвалидами должен быть организован на основе принципов специальной педагогики и психологии, что требует от педагогов понимания психологических особенностей, знания образовательных потребностей, умения определять условия для его успешного обучения и обеспечивать создание личностно-развивающей среды, позволяющей ребенку реализовать свои познавательные резервы. Учёт особенностей психического, психофизиологического, речевого развития детей, их особых образовательных потребностей (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев) должен обеспечиваться комплексным сопровождением, цель которого обеспечить равный доступ к обучению, то есть искоренить или хотя бы минимизировать проблемы детей в обучении [1; 2].

Функции по сопровождению ребёнка с ОВЗ или ребёнка-инвалида в образовательном процессе должен взять на себя тьютор. В инклюзивном образовании тьютор – это специалист, который организует условия для успешной интеграции ребенка с ОВЗ в образовательную и социальную среду, участвует в разработке индивидуальной программы развития ребёнка, организует взаимодействие со всеми участниками коррекционно-образовательного процесса.

Важнейшим положением системы обучения детей с ОВЗ является вариативность учебных планов и программ, предусматривающая проектирование и разработку адаптированных образовательных программ, учебных планов, индивидуально-ориентированных коррекционно-развивающих программ. Это требует от образовательного учреждения тесного взаимодействия со службами ПМПК, диагностическими центрами, центрами психолого-педагогического сопровождения, социальными службами и позволяет обеспечить качество и доступность овладения программным материалом [3].

В связи с изменениями подходов к обучению и воспитанию детей с ОВЗ и детей-инвалидов, особую актуальность приобретает проблема формирования адаптивной образовательной среды в образовательных учреждениях. Адаптивная образовательная среда определяет формы организации обучения, способные удовлетворять особые образовательные потребности ребёнка, и предполагает доступность всех помещений школы (безбарьерная среда); обеспечение техническими средствами обеспечения комфортного доступа, создание развивающей предметной среды. Построение адаптивной образовательной среды требует соблюдения определенных специфических

принципов ее проектирования и моделирования – безопасности, насыщенности культурно значимыми объектами, доступности для полисенсорного восприятия, упорядоченности, погружения в систему социальных отношений, опоры на сохранение и развитие нарушенных аналитических систем, использование реальных и потенциальных познавательных возможностей [4].

Изменения коснутся и форм учебно-воспитательной работы, в частности, надомного обучения для детей-инвалидов. Эта форма обучения, несмотря на созвучие в названиях, существенно отличается от традиционного надомного обучения, при котором ребенок вообще не посещает какое-либо образовательное учреждение. Наиболее перспективной моделью является надомное обучение, при котором происходит интеграция очных занятий и дистанционных технологий. Выделяют несколько вариантов данной модели:

1. Базовое обучение проводится в очной форме, на дистанционную форму выносятся лишь отдельные предметы. Данный вариант наиболее подходит для углубленного изучения предмета или для ликвидации трудностей обучения по предмету или по индивидуальной программе.
2. Базовое обучение проводится в форме надомного обучения с применением дистанционных технологий. Педагоги проводят индивидуальные занятия с ребенком на дому, сочетая их с on-line консультациями.
3. Базовое обучение проводится образовательным учреждением при стационаре или санатории продолжительное время. Используются как очная форма, так и дистанционная форма обучения, которую реализует педагог школы, в которой постоянно обучается ребенок.

Реализация положений ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», относительно обучения и воспитания детей с ОВЗ и детей-инвалидов, требует повышения профессиональной компетентности педагогов образовательных учреждений. В этом контексте большое значение приобретает переподготовка педагогов, не имеющих специального (дефектологического) образования к работе с детьми, имеющими ОВЗ (воспитателей дошкольных учреждений, учителей общеобразовательных школ, педагогов дополнительного образования и др.) [5].

Решение обозначенной проблемы возможно посредством реализации различных форм:

- посредством получения второго высшего образования (профессиональная переподготовка);
- посредством получения педагогами образовательных учреждений (дошкольных и школьных) дополнительных образовательных услуг через курсы повышения квалификации, а также специализации по различным программам, например «Коррекционно-педагогическая деятельность учителя начальных классов», «Коррекционно-развивающая работа с детьми, находящимися в условиях надомного обучения» и др.;
- посредством обучения по индивидуальной программе в соответствии с запросом и выявленными в ходе самодиагностики проблемами, которая может быть реализована в удобное для педагога время;
- посредством обучения по индивидуальным образовательным маршрутам, углубляющим целевую профильную подготовку для работы с конкретной категорией детей с особыми образовательными потребностями;
- посредством организации стажировок, позволяющим создать условия для овладения слушателями в практической деятельности современными активными технологиями, методиками коррекционно-развивающей и воспитательной работы;
- посредством использования очно-дистанционных, дистанционных, а также выездных курсов, организуемых на базах практических учреждений;
- посредством организации межкурсового сопровождения, что позволяет оперативно обсуждать возникающие вопросы, осмысливать имеющийся опыт, получать экспертную оценку деятельности.

Таким образом, современный этап развития образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов требует нового содержания образовательных и социальных услуг, и эти услуги должны быть многообразны и как можно шире удовлетворять особые образовательные потребности указанной категории детей, и именно сближение специального и массового образования, а не их противопоставление, будет определять перспективы развития системы образования для детей с ОВЗ и детей-инвалидов в нашей стране.

Библиографический список

1. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Реабилитация средствами образования: особые образовательные потребности детей с выраженными нарушениями в развитии. *Альманах Института Коррекционной Педагогической РАО*. 2000; 1.
2. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2010; 5: 6 – 11.
3. На пути к инклюзивной школе. *РООИ «Перспектива»*. Available at: www.perspektiva-inva.ru
4. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: методические рекомендации. Ответственный редактор С.В. Алехина. Москва: МГППУ, 2012.
5. Тушева Е.С. Стратегически-значимые направления исследования профессиональной переподготовки специалистов в области коррекционной педагогики. *Magister Dixit*: электронный научно-педагогический журнал Восточной Сибири. 2011; 3. Available at: http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/statya_tusheva_e.s.1.pdf

References

1. Goncharova E.L., Kukushkina O.I. Reabilitaciya sredstvami obrazovaniya: osobye obrazovatel'nye potrebnosti detej s vyrazhennymi narusheniyami v razviti. *Al'manah Instituta Korrekcionnoj Pedagogiki RAO*. 2000; 1.
2. Malofeev N.N., Nikol'skaya O.S., Kukushkina O.I. Deti s otkloneniyami v razviti v obsheobrazovatel'noj shcole: obschie i special'nye trebovaniya k rezul'tatam obucheniya. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya*. 2010; 5: 6 – 11.
3. Na puti k inklyuzivnoj shcole. *ROOI «Perspektiva»*. Available at: www.perspektiva-inva.ru
4. *Organizaciya special'nyh obrazovatel'nyh uslovij dlya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obsheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah*: metodicheskie rekomendacii. Otvetstvennyj redaktor S.V. Alehina. Moskva: MGPPU, 2012.
5. Tusheva E.S. Strategicheski-znachimye napravleniya issledovaniya professional'noj perepodgotovki specialistov v oblasti korrekcionnoj pedagogiki. *Magister Dixit*: elektronnyj nauchno-pedagogicheskij zhurnal Vostochnoj Sibiri. 2011; 3. Available at: http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/statya_tusheva_e.s.1.pdf

Статья поступила в редакцию 02.10.15

УДК 378

Sedova E.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia),
E-mail: sedova00@inbox.ru

Ponomaryova S.V., postgraduate, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia),
E-mail: svetlana15041979@mail.ru

THE ROLE OF PERIODICALS IN THE DEVELOPMENT OF THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION IN MILITARY SCHOOLS OF RUSSIA OF 19th CENTURY. The article analyzes the importance of periodical press and its role in schools of the nineteenth century. The research shows its important role in the development of military-pedagogical knowledge, which was needed to fill gaps in the education and training of future officers, and served as a source of formation of public opinion on issues of pedagogy and covered a wide range of topical issues. Thus, the greatest interest in the context of this problem are those publications that were identified and developed as parenting issues of the cadet corps of Russia. The author of the work makes particular references to a journal "Pedagogical Collection", first published in October, 1864, under the editorship of N. X. Wessel. The journal was a real bastion of progressive thought led by eminent professors and thinkers of that time: A. N. Ostrogorsky, K. D. Ushinsky, N. F. Bunakov, V. I. Vodovozov, P. F. Kapterev, etc.

Key words: periodicals, education, esthetic, intellectual, physical, religious training.

E.E. Седова, канд. пед. наук, доц. Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж,
E-mail: sedova00@inbox.ru

С.В. Пономарёва, соискатель Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж,
E-mail: svetlana15041979@mail.ru

РОЛЬ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ В РАЗРАБОТКЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ В КАДЕТСКИХ КОРПУСАХ РОССИИ XIX ВЕКА

В статье анализируется важность периодической печати, сыгравшей в XIX веке важную роль в развитии военно-педагогических знаний, которые были необходимы для восполнения пробелов в воспитании и обучении будущих офицеров и служившей в качестве источника формирования общественного мнения по вопросам педагогики и охватывающей широкий спектр актуальных вопросов. Наибольший интерес в контексте данной проблемы, представляют те издания периодической печати, в которых были определены и разработаны проблемы воспитания непосредственно в кадетских корпусах России, в частности, журнале «Педагогический сборник», издаваемом с октября 1864 под ред. Н.Х. Весселя. Журнал являлся оплотом прогрессивной мысли при поддержке великих педагогов-мыслителей того времени: А.Н. Острогорского, К.Д. Ушинского, Н.Ф. Бунакова, В.И. Водовозова, П.Ф. Каптерева и др.

Ключевые слова: периодика, образование, эстетическое, интеллектуальное, физическое, религиозное воспитание.

XIX век стал временем расцвета кадетских корпусов, зародившихся в России в XVIII веке. В частности, произошло увеличение их численности, возрос интерес и уважение к ним общества, были выработаны принципы и требования образовательного и воспитательного процесса, создана центральная система управления, продолжила своё развитие и была систематизирована отечественная педагогическая мысль, позволившая внедрять передовые педагогические идеи.

До начала XIX века вопросы воспитания в педагогической печати освещались преимущественно в общих журналах по литературным и политическим вопросам. В 1833-1834 годы выходил журнал, посвящённый вопросам педагогики, — это частный «Педагогический журнал» под редакцией П.С. Гурьева, Е.О. Гуреля, А.Г. Ободовского. В 1857 году появились «Журнал для воспитания» и «Русский педагогический вестник», в 1861 году — «Учитель», в 1862 году — «Ясная Поляна». В статьях, опубликованных в этих журналах, печатались переводные статьи педагогической направленности, статьи, посвящённые вопросам общего воспитания, истории воспитания и опытной психологии.

Заметим, что в этот период существовала и военная периодическая печать, представленная журналами «Морские записки, или собрание всякого рода касающихся вообще до морепла-

вания сочинений и переводов» (с 1800 года), «Артиллерийский журнал» (с 1808 года), освещавшая вопросы военной политики правительства, печатавшая указы военного министерства, биографии великих военных деятелей, то есть являвшаяся средством пропаганды военных знаний.

В середине XIX века, в связи с проводившимися реформами в стране, затронувшими многие сферы жизнедеятельности, в том числе и в армии, появилась потребность в систематизации уже накопленного опыта и разработке новых направлений в вопросах теории и практики военного воспитания, с целью обеспечения единства в процессе воспитания и обучения в военных учебных заведениях, в частности, кадетских корпусах (военных гимназиях). Поэтому Главным управлением по военно-учебным заведениям, с октября 1864 года начинает издаваться журнал «Педагогический сборник» под редакцией Н.Х. Весселя.

С журналом сотрудничали выдающиеся педагоги-мыслители того времени: А.Н. Острогорский, К.Д. Ушинский, В.И. Водовозов, П.Ф. Каптерев, В.П. Острогорский, Н.Ф. Бунаков, А.Я. Гердт и др., что позволило сделать издание авторитетным не только в военных кругах, но и оказывать воздействие на развитие педагогического дела в целом в стране. Круг вопросов, освещавшихся в журнале очень широк, при этом большое влияние уделялось вопросам воспитания.

Термин «воспитание» широко раскрывается в статье второго редактора журнала генерал-майора А.Н. Острогорского «Образование и воспитание». Так, К.Д. Ушинский и В.Г. Белинский считали, что воспитание даёт всестороннее, целостное развитие, оно должно затрагивать все стороны жизни, в том числе надо воспитывать манеры, опрятность, благородство [1, с. 437 – 462], «воспитание берёт человека всего, со всеми его особенностями, его тело, ум, душу...» [2, с. 227 – 253].

Н.И. Пирогов суть воспитания видел в наделении человека целью и смыслом жизни. Позже, побыв руководителем школы, он начал полагать, что в школе воспитывать должна одна только наука: «если кто у нас и воспитывает, то это наука и жизнь», [3, с. 341 – 366] а воспитанием должна заниматься жизнь (вне школы), то есть надо отдать воспитание на откуп семье, обществу, государству.

В.Я. Стоюнин полагал, что целью воспитания должна служить не только «общественная нравственность» и получение научных знаний, но и воспитание общественного чувства, понимаемого им как интересы и вкус (человек воспитывается посредством полотен художников и литературы) [1, с. 437 – 462].

В результате полемики выдающихся педагогов своего времени, А.Н. Острогорский приходит к выводам, что воспитание захватывает всего человека. В отличие от образования, дающего умственные силы (навыки, знания, методы умственной работы), воспитание даёт убеждения и характер человека (поведение человека, отношение к другим людям, зависящее от его мирозерцания). При этом образование, вызывающее работу умственных сил человека, может быть не применено в жизни. А воспитание, захватывая человека всего: его чувство, ум, волю, позволяет применять в жизни впечатления (художественные, жизненные, религиозные внушения и т. д.). При этом воспитательным целям отвечает то, что «помогает человеку выработать свою личность, составить себе ясное и полное мирозерцание, определить своё положение и своё отношение к окружающему обществу, родине, человечеству» [4, с. 1 – 39].

Анализ приказов, циркуляров и статей «Педагогического сборника» показал, что на страницах издания рассматривались все составные части воспитания, осуществляемого в кадетских корпусах: эстетическое, физическое, интеллектуальное, нравственное, религиозное.

Библиографический список

1. Острогорский А.Н. Образование и воспитание. *Педагогический сборник*. 1897; 5: 437 – 462.
2. Острогорский А.Н. Образование и воспитание. *Педагогический сборник*. 1897; 3: 227 – 253.
3. Острогорский А.Н. Образование и воспитание. *Педагогический сборник*. 1897; 4: 341 – 366.
4. Острогорский А.Н. Образование и воспитание. *Педагогический сборник*. 1897; 7: 1 – 39.
5. Циркуляр по военно-учебным заведениям № 77 от 1885 года «О высылке из класса воспитанников во время уроков». *Педагогический сборник*. 1886; 3: 63 – 64.
6. Фисенков С.Я. К вопросу о нравственном воспитании в кадетских корпусах. *Педагогический сборник*. 1910; 10: 293 – 301.
7. Лалаев М.С. 50-летний юбилей Воронежского кадетского корпуса. *Педагогический сборник*. 1895; 12: 1 – 23.
8. О прогулках. *Педагогический сборник*. 1870; 1: 8 – 18.
9. Организация учебной части в военных училищах. *Педагогический сборник*. 1864; 3: 29 – 42.
10. Циркуляр № 8 от 1913 года «О годичных испытаниях в кадетских корпусах в 1913 году». *Педагогический сборник*. 1913; 4: 39.
11. Дитмана В.А. Заметки о значении физического воспитания и училищной гигиены для военно-учебных заведений. *Педагогический сборник*. 1870; 4: 446 – 458.

Круг вопросов, освещавших нравственное воспитание кадет можно представить циркуляром по военно-учебным заведениям «О высылке из класса воспитанников во время уроков» [5], статьёй С.Я. Фисенкова «К вопросу о нравственном воспитании в кадетских корпусах» [6].

Сведения об эстетическом воспитании кадет можно почерпнуть у М.С. Лалаева «50-летний юбилей Воронежского кадетского корпуса» [7], в статье «О прогулках с воспитанниками» [8] и др.

Вопросы умственного воспитания показаны в статье «Организация учебной части в военных училищах» [9], в циркуляре «О годичных испытаниях в кадетских корпусах в 1913 году» [10].

В журнале печатались статьи, направленные на совершенствование физического воспитания в военно-учебных заведениях. К примеру, статья В.А. Дитмана «Заметки о значении физического воспитания для военно-учебных заведений» [11], К.К. Дометти «Заметки о физических упражнениях в кадетских корпусах» [12].

Религиозное воспитание освещено в циркуляре по военно-учебным заведениям «Указания относительно классного изучения Священного Писания в кадетских корпусах и других мерах к поднятию религиозного образования и воспитания наших кадет» [13], в статье А. Громачевского «О Чтении Библии в военно-учебных заведениях» [14].

Но всё же проведённый нами выше обзор, а так же освещение проблемы взаимосвязи различных видов воспитания в других публикациях журнала показывает, что воспитание – это целостное воздействие на человека. Подтверждением могут служить статьи Н.Г. Дебольского «Исторический взгляд на отношение философии к науке, искусству и нравственности» и «Мысли и записки о нравственном воспитании», в которых отчётливо прослеживается взаимосвязь категорий Добро, Истина и Красота. Целью воспитания по Дебольскому служит «идеальный человек», сочетающий в себе умственные, нравственные и физические достоинства. [15, с. 272; 16].

Идеи связи эстетического, нравственного, религиозного и интеллектуального воспитания нашли своё отражение в работах православного педагога А.Л. Громачевского. В статьях «Об эстетическом воспитании» и «О религиозно-нравственном воспитании, применительно к современным потребностям общества». Связь эстетического и религиозного воспитания выражается в том, что произведения живописи являлись необходимым элементом принадлежности и украшения христианского храма. Религия и вся христианская церковь «признали самостоятельность искусства и законность эстетических требований духа, и поэтому эстетическое развитие должно составлять один из важнейших элементов христианского воспитания, наравне с умственным и нравственным» [17; 18]. Подобной мысли придерживался Я.Н. Ктитарёв. В целом ряде его статей под общим заголовком «Вопросы религии и морали в русской художественной литературе» [19] рассматривались произведения русских писателей с нравственной, религиозной и эстетической позиции, при этом выявлялись главнейшие воспитательные идеи, с последующей возможностью их применения в учебно-воспитательной практике.

Таким образом, проведённый нами анализ материала, связанного с теорией и практикой воспитания в кадетских корпусах, показывает, что оно состояло из нескольких частей, при этом, к концу XIX века стало пониматься как единое целое, т. е. целостное воспитание.

При этом значимую роль в развитии военно-педагогических знаний, вызванных необходимостью восполнения пробелов в вопросах воспитания и обучения будущих офицерских кадров, сыграла периодическая печать, служившая источником формирования общественного мнения по проблемам педагогики и освещавшая широкий круг актуальных вопросов.

12. Дометти К.К. Заметки о физических упражнениях в кадетских корпусах. *Педагогический сборник*. 1898; 11: 473 – 499.
13. Циркуляр по военно-учебным заведениям № 63 от 1907 года «Указания относительно классного изучения Священного Писания в кадетских корпусах». *Педагогический сборник*. 1908; 1: 44 – 46.
14. Громачевский А. О чтении Библии в военно-учебных заведениях». *Педагогический сборник*. 1863; 3: 165 – 200.
15. Дебольский Н.Г. Исторический взгляд на отношения философии к науке, искусству и нравственности. *Педагогический сборник*. 1877; № 1: 41 – 62; № 2: 151 – 171; № 3: 271 – 289.
16. Дебольский Н.Г. Мысли и записки о нравственном воспитании. *Педагогический сборник*. 1881; № 1: 16 – 36; № 2: 118 – 140.
17. Громачевский А.Л. Об эстетическом воспитании. *Педагогический сборник*. 1868; 9: 1082 – 1110.
18. Громачевский А.Л. О религиозно-нравственном воспитании, применительно к современным потребностям общества. *Педагогический сборник*. 1867; 2: 133 – 159.
19. Ктитарёв Я.Н. Вопросы религии и морали в русской художественной литературе. *Педагогический сборник*. 1910; № 9: 175 – 212; 1911; № 1: 1 – 16; 1911; № 9: 191 – 218; 1912; № 2: 186 – 199.

References

1. Ostrogorskiy A.N. Obrazovanie i vospitanie. *Pedagogicheskij sbornik*. 1897; 5: 437 – 462.
2. Ostrogorskiy A.N. Obrazovanie i vospitanie. *Pedagogicheskij sbornik*. 1897; 3: 227 – 253.
3. Ostrogorskiy A.N. Obrazovanie i vospitanie. *Pedagogicheskij sbornik*. 1897; 4: 341 – 366.
4. Ostrogorskiy A.N. Obrazovanie i vospitanie. *Pedagogicheskij sbornik*. 1897; 7: 1 – 39.
5. Cirkulyar po voenno-uchebnym zavedeniyam № 77 ot 1885 goda «O vysylke iz klassa vospitannikov vo vremya urokov». *Pedagogicheskij sbornik*. 1886; 3: 63 – 64.
6. Fisenkov S.Ya. K voprosu o npravstvennom vospitanii v kadetskikh korpusah. *Pedagogicheskij sbornik*. 1910; 10: 293 – 301.
7. Lalaev M.S. 50-letnij yubiley Voronezhskogo kadetskogo korpusa. *Pedagogicheskij sbornik*. 1895; 12: 1 – 23.
8. O progulkah. *Pedagogicheskij sbornik*. 1870; 1: 8 – 18.
9. Organizaciya uchebnoj chasti v voennykh uchilishchah. *Pedagogicheskij sbornik*. 1864; 3: 29 – 42.
10. Cirkulyar № 8 ot 1913 goda «O godichnykh ispytaniyakh v kadetskikh korpusakh v 1913 godu». *Pedagogicheskij sbornik*. 1913; 4: 39.
11. Ditmana V.A. Zаметки o znachenii fizicheskogo vospitaniya i uchilishchnoj gigieny dlya voenno-uchebnykh zavedenij. *Pedagogicheskij sbornik*. 1870; 4: 446–458.
12. Dometti K.K. Zаметки o fizicheskikh uprazhneniyakh v kadetskikh korpusah. *Pedagogicheskij sbornik*. 1898; 11: 473 – 499.
13. Cirkulyar po voenno-uchebnym zavedeniyam № 63 ot 1907 goda «Ukazaniya otnositel'no klassnogo izucheniya Svyaschennogo Pisaniya v kadetskikh korpusakh». *Pedagogicheskij sbornik*. 1908; 1: 44 – 46.
14. Gromachevskij A. O chtenii Biblii v voenno-uchebnykh zavedeniyakh». *Pedagogicheskij sbornik*. 1863; 3: 165 – 200.
15. Debol'skij N.G. Istoricheskij vzglyad na otnosheniya filosofii k nauke, iskusstvu i npravstvennosti. *Pedagogicheskij sbornik*. 1877; № 1: 41 – 62; № 2: 151 – 171; № 3: 271 – 289.
16. Debol'skij N.G. Mysli i zapiski o npravstvennom vospitanii. *Pedagogicheskij sbornik*. 1881; № 1: 16 – 36; № 2: 118 – 140.
17. Gromachevskij A.L. Ob 'esteticheskom vospitanii. *Pedagogicheskij sbornik*. 1868; 9: 1082 – 1110.
18. Gromachevskij A.L. O religiozno-npravstvennom vospitanii, primenitel'no k sovremennym potrebnyam obschestva. *Pedagogicheskij sbornik*. 1867; 2: 133 – 159.
19. Ktitarev Ya.N. Voprosy religii i morali v russkoj hudozhestvennoj literature. *Pedagogicheskij sbornik*. 1910; № 9: 175 – 212; 1911; № 1: 1 – 16; 1911; № 9: 191 – 218; 1912; № 2: 186 – 199.

Статья поступила в редакцию 15.09.15

УДК 378.2

Skorobogatova M.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, doctoral postgraduate, Humanities and Education Academy n.a. V.I. Vernadsky, Crimean Federal University (Simferopol, Russia), E-mail: maricrimea@gmail.com

TRENDS OF THE SYSTEM OF RESEARCH TRAINING IN GERMANY IN THE SECOND HALF OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURY. The article analyzes the main trends in the development of scientific training in Germany during the second half of the twentieth century up to the early twenty-first centuries. It was established that after the end of World War II reforms in science and education were mainly focused on quantitative indicators. As a result, Germany was able to provide supervision of a number of doctoral students, who successfully defended their dissertations. At the same time before the end of the 70s there were many cases when a doctoral degree was achieved by those who did not have a diploma of higher education. Many universities did not require a scientific degree as a prerequisite for professorship. Significant reforms to the quality of scientific education, began to occur only at the end of the twentieth century. They were caused by the process of German unification and the creation of the European Higher Education Area. Thus, new trends included the introduction of the European model of a three-stage system: Bachelor, Master and Doctor. The Scientific education was also to develop well-structured training programs, and to separate a doctoral school as a special Research Training Institute.

Key words: training of researchers, doctorate in Germany, higher education in Germany.

M.P. Skorobogatova, докторант Гуманитарно-педагогической академии Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, г. Симферополь, E-mail: maricrimea@gmail.com

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ В ГЕРМАНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX – НАЧАЛЕ XXI вв.

В статье проанализированы основные тенденции развития системы подготовки научных кадров в Германии в период со второй половины XX по начало XXI веков. Установлено, что после окончания Второй мировой войны реформы в системе научного образования в основном были направлены на количественные показатели. В результате Германии удалось занять лидирующее место по количеству докторантов, получивших учёную степень. При этом до конца 70-х гг. частыми были случаи получения докторской степени теми, кто не имел диплома о высшем образовании, а многие университеты не требовали учёной степени в качестве обязательного условия для профессорского звания. Существенные реформы, направленные на качество научного образования, стали происходить только к концу XX века. Они были вызваны процессом объединения Германии, а также созданием Европейского пространства высшего образования. Так, новыми тенденциями стали: внедрение европейской трёхступенчатой модели: Бакалавр – Магистр – Доктор; разработка структурированных образовательных программ; выделение специального института подготовки научных кадров – докторантуры.

Ключевые слова: подготовка научных кадров, докторантура в Германии, тенденции развития высшего образования Германии.

В начале XXI века система европейского научного образования характеризуется интеграционными процессами. В 2003 г. в рамках Болонского процесса вопрос о необходимости реформирования системы подготовки научных кадров впервые отразился в официальном Коммюнике (Берлин). Осознавая необходимость укрепления связей между Европейским пространством высшего образования и Европейским пространством научных исследований, участники берлинской конференции посчитали необходимым расширить рамки Болонского процесса и включить докторантуру (аналог российской аспирантуры) в один из этапов системы высшего образования, как третий – наивысший цикл. Однако основные принципы развития докторского образования в каждой стране внедряются с различной степенью интенсивности. Это связано с разными стартовыми условиями и национальными особенностями. Одной из стран, претендующих на лидирующие позиции в системе подготовки научных кадров, является Германия, где учёную степень получает максимальное количество кандидатов по сравнению с другими европейскими странами.

В рамках данного исследования проанализированы работы ведущих зарубежных учёных, посвятивших свои научные труды проблемам и сравнительному анализу систем подготовки научных кадров в европейских странах: Барбары Кем (Barbara M. Kehm) [1], Яна Садлак (Jan Sadlak) [2], Бертон Кларк (Burton R. Clark) [3], а также периодические немецкие издания о проблемах высшего и научного образования. Среди научных работ российских учёных данный вопрос остаётся недостаточно раскрытым. Вместе с тем, анализ тенденций развития системы подготовки научных кадров в Германии является не только актуальным, но и необходимым для осмысления европейского опыта, признанного во всём мире. Кроме того, данное исследование позволит в перспективе провести сравнительный анализ систем подготовки научных кадров, а изучение европейского опыта будет полезным для определения собственной стратегии развития научного образования.

Хронологические рамки исследования обусловлены тем, что со второй половины XX века в Европе начал интеграционный процесс в системе образования, а начало XXI века характеризуется интенсивными реформами в системе подготовки научных кадров в рамках создания Европейского пространства высшего образования.

Таким образом, целью данной статьи является исследование тенденций развития системы подготовки научных кадров в Германии в период второй половины XX – начала XXI веков.

Итак, вторая половина XX века для Германии, как и для большинства стран-участниц Второй Мировой войны, характеризуется разрушенной экономикой и инфраструктурой, а также катастрофической нехваткой профессионалов. Фашистский период принёс огромные потери научных талантов, отрицание академической свободы и институциональной автономии немецких университетов. Решение данных проблем видели в преодолении политики нацификации и в реформах университетского образования, прежде всего, в увеличении их количества и структурных преобразованиях (здесь и до воссоединения Германии речь идёт о ФРГ). С этой целью были созданы Федеральное министерство образования и наук (1969 г.) и Объединённая комиссия федерального совета и администрации земель по вопросам планирования развития образования и исследований (1970 г.) [4, с. 158]. Однако образовательные реформы были направлены в основном на количественные показатели. И действительно, немецкой системе подготовки научных кадров в количественных показателях удалось достичь высоких результатов. Так, если в 1960 г. в Германии учёную степень получили 6 200 докторантов, то в 1970 – уже 11 300. И на сегодняшний день Германия остаётся лидером в количественных показателях присвоения учёных степеней (27 тыс. докторантов ежегодно получают учёную степень, из них 4 тыс. зарубежных) [2, с. 52; 5; 6, с. 12]. Вместе с тем, в системе подготовки научных кадров не достаточно проводились реформы по повышению качества образования, из университетов вытеснялась исследовательская составляющая. В результате до конца 70-х гг. в гуманитарных науках Германии частыми были случаи получения докторской степени теми, кто вообще не имел диплома о высшем образовании [1], а многие университеты вообще не требовали учёной степени в качестве обязательного условия для профессорского звания [3, с. 22].

Традиционная «индивидуальная» модель подготовки научных кадров, сформированная ещё со времён Средневековья, практически не претерпевала изменений. В отличие от других западноевропейских стран в ФРГ образовательный компонент

не являлся обязательным для докторантов, существующие лекции и семинары проводились с несколькими сотнями кандидатов на получение учёной степени, при этом количество письменных работ было минимальным, а привычка не посещать лекции обычным делом [3, с. 56]. В такой ситуации докторанты всё чаще выражали недовольство количеством консультаций с научным руководителем (Doktorvater/Doktormutter), отсутствием прозрачного контроля над научным исследованием (основным, а иногда и единственным экспертом диссертации являлся научный руководитель), трудностями с правильным выбором научного направления, а преподаватели в свою очередь отмечали замкнутость, необщительность и отчуждённость докторантов.

Только после глобальных политических реформ, объединивших ГДР и ФРГ, на фоне адаптационных процессов системы высшего образования к новым идеологическим, психологическим, моральным, образовательным ценностям, проблемы подготовки научных кадров вышли на новый уровень и зазвучали на политических дебатах. Это было вызвано, во-первых, тем, что в стране произошло осознание роли научных исследований для экономического и социального развития страны в рамках формирующегося информационного общества и, как следствие, расширение рынка труда для обладателей учёной степени (в сфере промышленности, политики, юриспруденции и частном секторе). Во-вторых, проблемами в системе высшего образования: недостаточное количество университетов (на 900 тыс. учебных мест претендовало 1,8 млн. абитуриентов), нехватка профессорско-преподавательского состава, отсутствие систематизации исследовательских работ, увеличение тенденции проведения исследований вне университетов, что нарушало традиционную систему объединения обучения и научных исследований, возникновение проблем в системе повышения квалификации. Кроме того, кризис в системе высшего образования Германии состоял и в том, что немецкие академические дипломы были плохо согласованы с международными тенденциями [4, с. 160 – 161].

С целью решения указанных проблем в 1990 г. на конференции немецких ректоров (Hochschulrektoren-Konferenz) и Совета по науке (Wissenschaftsrat) были выделены аспекты в системе подготовки научных кадров, которым планировалось уделить максимальное внимание:

- неопределённый статус докторантов;
 - большие временные рамки для завершения диссертации и получения учёной степени;
 - растущий процент кандидатов, не завершивших научное исследование;
 - высокая степень зависимости от научного руководителя;
 - отсутствие междисциплинарных подходов и недостаточная ориентация на рынок труда [3].
- Уже в мае 1991 г. министрами земель и Федеральным министерством образования и научных исследований была принята программа по обновлению высшего образования и науки, которая предусматривала:
- обновление кадрового состава и материальной базы высшей школы восточной части Германии;
 - повышение эффективности высших учебных заведений;
 - увеличение уровня научной подготовки в вузах восточных земель;
 - создание инфраструктуры и обеспечение дееспособности вузов [7].

А в 1993 г. Федеральным советом был принят документ «Общие принципы политики в области образования и науки», первоочередными задачами которого были:

- увеличение количества университетов, в основном исследовательских;
- повышение качества образования;
- улучшение условий обучения с помощью кураторских и воспитательных программ;
- введение жестких сроков сдачи и пересдачи экзаменов;
- увеличение финансовой и управленческой автономии вузов;
- расширение прав преподавателей [8, с. 91].

Кроме того, с 1990 г. при финансовой поддержке Немецкого исследовательского фонда подготовка научных кадров была выделена в отдельный научный институт и приобрела собственный статус в виде докторантуры при университете (graduate studies). Это стало принципиальным новшеством, поскольку до 90-х гг. взаимоотношения между научным руководителем и докторантом строились по модели «мастер-подмастерье», сохранившейся ещё со времён Средневековья. Развитие получили и соответ-

ствующие программы обучения, они приняли форму тематически ориентированной и часто междисциплинарной исследовательской программы.

К концу XX в. во всех европейских странах, в том числе и в Германии, обострилась проблема, актуальная и на сегодняшний день – эмиграция студентов, докторантов и профессорско-преподавательского состава. Интеграция систем высшего образования представлялась основным вариантом решения сложившейся проблемы. При этом система подготовки научных кадров приобрела стратегическое значение, став главным инструментом обеспечения высокой конкурентоспособности. Так развитие получили нормативно-правовые документы наднационального типа, призванные интегрировать системы высшего образования: Лиссабонская конвенция «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе» (1997 г.), Сорбонская (1998 г.) и Болонская декларации (1999 г.).

В результате перечисленных программ изменения коснулись структуризации и профессионализации научного образования. В университетах наблюдалась тенденция увеличения количества докторантур и создание альтернативных организаций для подготовки научных кадров. Так, на сегодняшний день более 140 высших учебных заведений Германии имеют право присуждать учёные степени, причём, не только в крупных городах, как Берлин и Мюнхен, но и в таких, как Грайфсвальд, Вайнгартен и Клаусталь-Целлерфельд. Кроме того, увеличивается общеевропейская тенденция получения учёной степени и вне университета, например в исследовательских институтах, научных обществах: Фраунхофер, Гельмгольца, Лейбница, Макса Планка и др. [6]. Помимо этого, в феврале 2003 года были созданы учебно-исследовательские центры, объединяющие как докторантов, так и профессоров, проводящих исследования схожих направлений. Так, примерно 2/3 современных докторантов получают докторское образование в научно-исследовательских институтах [6, с. 12]. Изменения коснулись и сокращения времени на написание научного проекта (диссертации) – от 3 до 5 лет, введения образовательной программы, направленной на приобретение дополнительных компетенций в рамках подготовки к трудоустройству [1; 2]. Вместе с тем, при индивидуальной модели сроки обучения чётко не регламентированы. Более того, в Германии при соблюдении правил поступления в докторантуру даже выбор научного руководителя не является обязательным условием, т.н. «внешняя докторантура» (англ. «external doctorate»), но подобные случаи встречаются редко. Индивидуальная докторантура позволяет докторантам совмещать обучение с трудоустройством. Примерно 2/3 из 200 000 современных докторантов Германии совмещают обучение с работой [6, с. 12].

Таким образом, в целом современная система подготовки научных кадров Германии развивается в соответствии с принципами Европейского пространства высшего и научного образования:

- с 2005 г. подготовка научных кадров стала третьим циклом в системе непрерывного высшего образования в соответствии с европейской формулой «бакалавриат (3 года) – магистратура (+ 2 года) – докторантура (Doktor Ph) (+ 3 года)»;
- разработана структурированная модель подготовки научных кадров с обязательной образовательной программой (подобная модель наиболее привлекательна для иностранных докторантов, поскольку программы, как правило, международные, а основной язык – английский. Например, международные докторские программы Гельмгольца в основном направлены на

иностранных докторантов, в Обществе Макса Планка половина докторантов иностранцы);

- увеличилась тенденция международного сотрудничества между университетами, докторантурами, докторантами;
- произошла диверсификация источников финансирования научных проектов [6, с. 12].

Однако, поскольку вышеперечисленные реформы не нашли отражение на законодательном уровне [9, с. 27], требования к системе подготовки научных кадров могут варьироваться и отличаться как в каждой земле, так и в каждом университете и на факультете. А индивидуальная модель подготовки научных кадров, без обязательной образовательной программы, остаётся основной. Не существует и системы национального планирования количества докторантов.

Новой тенденцией в системе подготовки научных кадров Германии, как и в остальных европейских странах, является промышленная докторантура. В этом случае, как правило, докторанты работают над исследованием в сотрудничестве с промышленной компанией, например, автомобильная промышленность. Но при этом докторант сотрудничает с университетом через трудовой договор [6].

Вместе с тем, в немецкой системе научного образования сохраняются и определённые проблемы. Так, с одной стороны, количество успешно защитившихся диссертаций продолжает тенденцию ежегодного увеличения, с другой – в процентном соотношении количество защитившихся работ в среднем составляет 20 – 25%. На основе методов расчёта Института высшей школы исследований Виттенберга можно предположить, что (кроме медицины) в Германии два из трёх молодых учёных не доходят до процесса защиты диссертации [10]. Только в научном направлении «медицина» успеха достигают 80% докторантов, «физика» – около 40 %, «химия» – 69%. Низкий процент защитённых диссертаций по таким направлениям, как инженерия, филология, педагогика, гуманитарные науки (всего 12-15% успеха) [2, с. 53 – 54; 5]. Сохраняется проблема отсутствия прозрачного контроля над работой докторантов. Обостряется проблема с выявлением плагиата научных работ, в том числе и среди высокопоставленных чиновников Германии, как, например, бывших министра образования и исследований А. Шаван и министра обороны К.-Т. цу Гуттенберг [11].

Таким образом, в период второй половины XX – начале XXI веков в системе подготовки научных кадров Германии выделены следующие основные тенденции:

- внедрена модель трёхциклического непрерывного высшего образования, при которой подготовке научных кадров определён третий – наивысший цикл;
- разработан специальный институт для подготовки научных кадров при университетах – докторантура;
- развиваются структурированные, часто международные программы подготовки научных кадров;
- увеличивается количество промышленных программ подготовки научных кадров;
- развивается диверсификация источников финансирования докторантов.

При этом система подготовки научных кадров Германии была и остаётся творческим процессом. Немецкая научная школа находится в поиске компромисса между желанием сохранить классическую гумбольдтовскую модель исследовательского университета как знак качества национального бренда и меняющимися реалиями экономики и мирового образовательного и научного пространства.

Библиографический список

1. Barbara M. Kehm. *Forces and Forms of Change: Doctoral Education in Germany within the European Framework*. Available at: <http://depts.washington.edu/cirgecon/papers/germany.doc>
2. Sadlak J. *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects*. Paris, UNESCO, 2004.
3. *The Research Foundations of Graduate Education (Germany, Britain, France, United States, Japan)*. Edited by Burton R. Clark. University of California Press Berkeley Los Angeles Oxford. 1993.
4. Поляков Н.В., Савчук В.С. *Классический университет: от идей античности к идеям Болонского процесса*. Днепрпетровск, 2007.
5. Grund- und Strukturdaten 2005. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Available at: http://www.bmbf.de/pub/GuS_2005_ges_de.pdf
6. The German doctorate. A guide for doctoral candidates. DAAD-FAQ 2014. Available at: https://www.daad.de/medien/der-daad/medien-publikationen/publikationen-pdfs/rig_german_doctorate.pdf
7. Огієнко О.І. *Реформування вищої освіти Німеччини у 90-х роках XX – початку XXI століття*. Available at: [http://lib.iitta.gov.ua/2993/1/ОГІЄНКО_О.І._статья_8_\(1\).pdf](http://lib.iitta.gov.ua/2993/1/ОГІЄНКО_О.І._статья_8_(1).pdf)
8. Зубенко В.А. Современная реформа высшей школы в ФРГ. *Экономические проблемы высшего образования в странах Западной Европы (90-е годы)*. 1999: 88 – 96.
9. Doctoral programmers in Europe's universities: achievements and challenges. Report prepared for European universities and Ministers of Higher education. EUA, 2007. Available at: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Doctoral_Programmes_in_Europe_s_Universities.pdf

10. Eva Bosbach. Vom Dr. zum PhD? Doktorandenausbildung in Deutschland und den USA im Vergleich. Akademische Verlagsanstalt Leipzig. 2009. Available at: http://www.academics.de/wissenschaft/vom_dr_zum_ph_d_doktorandenausbildung_in_deutschland_und_den_usa_im_vergleich_36383.html
11. Министра образования Германии лишили степени за плагиат. *Русская служба BBC*. Available at: http://www.bbc.com/russian/international/2013/02/130206_germany_education_minister_plagiarism

References

1. Barbara M. Kehm. *Forces and Forms of Change: Doctoral Education in Germany within the European Framework*. Available at: <http://depts.washington.edu/cirgecon/papers/germany.doc>
2. Sadlak J. *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects*. Paris, UNESCO, 2004.
3. *The Research Foundations of Graduate Education (Germany, Britain, France, United States, Japan)*. Edited by Burton R. Clark. University of California Press Berkeley Los Angeles Oxford. 1993.
4. Polyakov N.V., Savchuk V.S. *Klassicheskij universitet: ot idej antichnosti k ideyam Bolonskogo processa*. Dnepropetrovsk, 2007.
5. Grund- und Strukturdaten 2005. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Available at: http://www.bmbf.de/pub/GuS_2005_ges_de.pdf
6. The German doctorate. A guide for doctoral candidates. DAAD-FAQ 2014. Available at: https://www.daad.de/medien/der-daad/medien-publikationen/publikationen-pdfs/rig_german_doctorate.pdf
7. Ogienko O.I. *Reformuvannya vischoї osviti Nimechchini u 90-h rokah XX– pochatku XXI stolittya*. Available at: [http://lib.iitta.gov.ua/2993/1/OGIENKO_O.I._stattya_8_\(1\).pdf](http://lib.iitta.gov.ua/2993/1/OGIENKO_O.I._stattya_8_(1).pdf)
8. Zubenko V.A. *Sovremennaya reforma vysshej shkoly v FRG. 'Ekonomichekie problemy vysshego obrazovaniya v stranah Zapadnoj Evropy (90-e gody)*. 1999: 88 – 96.
9. Doctoral programmers in Europe's universities: achievements and challenges. Report prepared for European universities and Ministers of Higher education. EUA, 2007. Available at: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Doctoral_Programmes_in_Europe_s_Universities.pdf
10. Eva Bosbach. Vom Dr. zum PhD? Doktorandenausbildung in Deutschland und den USA im Vergleich. Akademische Verlagsanstalt Leipzig. 2009. Available at: http://www.academics.de/wissenschaft/vom_dr_zum_ph_d_doktorandenausbildung_in_deutschland_und_den_usa_im_vergleich_36383.html
11. Ministra obrazovaniya Germanii lishili stepeni za plagiat. *Russkaya sluzhba VVS*. Available at: http://www.bbc.com/russian/international/2013/02/130206_germany_education_minister_plagiarism

Статья поступила в редакцию 12.09.15

УДК 378

Kuzhekov A. Yu., *Cand. of Sciences (Law), senior teacher, State and Legal Disciplines Department, Vladimir Institute of Law under the Federal Service for the Execution of Sentences (Vladimir, Russia), E-mail: flk33@mail.ru*

CONCEPTUAL MODEL OF DEVELOPMENT OF PERSONAL CIVIC POSITION OF CADET STUDENTS IN ORGANIZATIONS OF FEDERAL SERVICE OF EXECUTION OF PUNISHMENT IN RUSSIA. In this article the author studies the citizenship of cadets in educational institutions of Russia that fulfill the federal penitentiary service. The author defines the feeling of citizenship as a reflexive relation to the importance of civil events, reflected in their decisions and the conscious active participation in public life, in the performance of professional and civic duty in accordance with the civic values. In the view of the conceptual model of formation of civic position of cadets of educational institutions of execution of punishment in Russia these components should be distinguished: cognitive, motivational, and reflective. The author of the article proves the importance of the values in the formation of civic responsibility of cadets in military educational institutions by integration of different methods such as: modeling of educational activities, teaching the ring, the exchange of teaching experience and so on. The author concludes that for the effective implementation of structural and dynamic models of formation of civil position cadets of educational institutions of federal penitentiary service need certain psychological and pedagogical conditions.

Key words: citizenship, formation of civic responsibility, educational model, cognitive and moral motivation, activity, reflective components.

А.Ю. Кузеев, канд. юр. наук, ст. преп. каф. государственно-правовых дисциплин, Владимирский юридический институт ФСИН России, г. Владимир, E-mail: flk33@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСИН РОССИИ

В данной статье автор аргументирует гражданскую позицию курсантов образовательных организаций ФСИН России и определяет её как рефлексивное отношение к значимым гражданским явлениям, отражённое в их решениях и осознанном активном участии в жизни общества в выполнении профессионального и гражданского долга в соответствии с системой гражданских ценностей. В представлении концептуальной модели формирования гражданской позиции курсантов образовательных организаций ФСИН России констатируются познавательный, мотивационно-деятельностный и рефлексивный компонент. В статье автор обосновывает важность значения при формировании гражданской позиции курсантов образовательных учреждений ФСИН России интеграции различных методов как, например: моделирование образовательной деятельности, педагогический ринг, обмен педагогическим опытом и т. д. Автор приходит к выводу, что для осуществления эффективной реализации структурно-динамической модели формирования гражданской позиции курсантов образовательных учреждений ФСИН России необходимы определенные психолого-педагогические условия.

Ключевые слова: гражданская позиция, формирование гражданской позиции, педагогическая модель, когнитивный мотивационно-нравственный, деятельностный, рефлексивный компоненты.

В контексте нашего исследования гражданская позиция курсантов образовательных учреждений ФСИН России – это осознанно избираемая ими жизненная позиция, основанная на гражданских ценностных ориентациях, подкреплённых мотивацией гражданского долга и ответственности, и реализуемая в формах гражданского поведения. Следует отметить, что фор-

мирование гражданской позиции курсантов образовательных учреждений ФСИН России является не обособленной категорией воспитательного процесса, а есть его неотъемлемая часть и основа.

Под формированием гражданской позиции курсантов образовательных учреждений ФСИН России мы будем понимать

целенаправленный педагогический процесс взаимодействия преподавателей, обучающихся, представителей социальных организаций, обеспечивающий их рефлексивное отношение к обществу, государству и социально-политическим явлениям, которое проявляется в гражданском поведении, основанном на гражданских убеждениях и ценностях.

Таким образом, целью формирования гражданской позиции курсантов образовательных учреждений ФСИН России может быть формирование личностных качеств гражданина, ориентированных на общепринятые нормы и нравственные ценности и включающих высокие общечеловеческие и профессиональные свойства, широкие коммуникативные и адаптационные возможности.

В контексте нашего исследования мы определяем гражданскую позицию курсантов образовательных учреждений ФСИН России как их рефлексивное отношение к значимым гражданским явлениям, отражённое в их решениях и осознанном активном участии в жизни общества, в выполнении профессионального и гражданского долга в соответствии с системой гражданских ценностей.

Принимая во внимание данное определение, можно утверждать, что гражданская позиция включает в себя принятие личностью ценностей и норм, действующих в обществе в качестве установок и мотивов своей деятельности.

На основе анализа исследований, содержательно раскрывающих сущность гражданской позиции обучающихся, нами определены следующие компоненты: познавательный, мотивационно-нравственный, деятельностный, рефлексивный.

В когнитивном компоненте заключена система представлений о гражданственности, гражданской позиции, о гражданских правах и обязанностях; понимание социально-политических процессов и явлений; наличие базовых знаний, позволяющих курсанту определять характер взаимоотношений человека и общества; восприятия им особенностей культуры, гражданских норм своего народа; сформированность потребности к реализации гражданских прав и обязанностей.

Деятельностный компонент характеризуется выполнением гражданских обязанностей из внутреннего чувства осознанной необходимости; соблюдением социальных и правовых норм; участием в различных видах общественной деятельности и на разных уровнях разработки и реализацией социально-значимых проектов, имеющих отношение к правотворческой деятельности; формированием и развитием гражданского поведения курсантов.

Мотивационно-нравственный компонент связан с гуманистической направленностью отношений личности к обществу, труду, к людям и самому себе; формированием гражданских ценностных ориентаций, обеспечивающих усвоение норм гражданского поведения; осознанием гражданских ценностей как личностно значимых; стремлением к гражданскому самообразованию и к гражданской деятельности.

Рефлексивный компонент базируется на позитивной направленности преобразовательной социальной деятельности; умении анализировать свои поступки и прогнозировать их результат в соответствии с гражданскими ценностями; умении анализировать социальные ситуации и проблемы нравственно-правового характера; осознании и анализе реальной проблемной ситуации, возникающей вследствие рассогласования потребностей личности и гражданских норм; осознании и переосмыслении бытия и средств деятельности, его содержания в проблемно-конфликтных ситуациях самовыражения и самоактуализации; рефлексивном отношении к проявлению своей гражданской позиции в жизнедеятельности.

В этой связи в качестве основных критериев, характеризующих уровень сформированности гражданской позиции курсантов образовательных учреждений ФСИН России, выступают: духовно-нравственный, ценностно-смысловой, культурно-деятельностный.

Духовно-нравственный критерий базируется на идее актуализации духовных сил личности; в нём выделяется два аспекта: духовный – как синоним устремлённости, направленности личности на достижение личностно значимого идеала и нравственный – как система гуманных отношений к окружающему миру. Этот компонент гражданской позиции в педагогическом процессе заключается в упрочении духовных связей с окружающей средой (как природной, так и социальной) в формировании устойчивого интереса к историческому прошлому своего народа и народов своей страны, в формировании фундаментальных потребностей

(П.В. Симонов, Я.И. Ершов, О.П. Вяземский, А.М. Кузин) – идеальной потребности в познании и социальной потребности «жить для других».

Ценностно-смысловой компонент, затрагивая аффективную сферу личности (формирование личностных смыслов), позволяет выйти на уровень общечеловеческих, надындивидуальных ценностей. Сторонники ценностно-смыслового подхода в формировании духовности делают акцент на включённости человека в мир культуры, нравственном самосовершенствовании.

Культурно-деятельностный критерий заключается в понимании духовности как формы самоорганизации и управления человеком самим собой и отражает созидательную направленность деятельности личности в социуме.

В контексте нашего исследования нами была определена структура гражданской позиции курсантов образовательных учреждений ФСИН России, выявлены критерии и показатели, характеризующие уровень её сформированности.

Следующим этапом стало проектирование концептуальной модели, отражающей алгоритм процесса формирования гражданской позиции, курсантов образовательных учреждений ФСИН России.

Под моделью следует понимать «мысленно представляемую систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что её изучение даёт нам новую информацию об этом объекте» [1].

Методологической основой создания модели формирования гражданской позиции курсантов образовательных учреждений ФСИН России явились также концептуальные основы построения педагогических систем Е.Б. Куркина, Г.А. Окушева, Л.Ф. Спирина, П.И. Третьякова [2; 3; 4; 5].

Для построения концептуальной модели формирования гражданской позиции курсантов образовательных учреждений ФСИН России проанализируем существующие теоретические подходы к построению моделей образовательного процесса.

В научных исследованиях Г.К. Селевко, А.В. Терещенко, О.Н. Шатух, И.А. Шаршова, Е.Е. Чудиной и других педагогическая модель понимается различно: как динамическая модель на основе базисных векторов, как структурная модель, как структурно-функциональная модель, как технологическая модель, как дидактическая и т. п. [6; 7; 8].

Анализ научных исследований по проблеме разработки и функционирования педагогических систем обуславливают определение в качестве основного принципа построения модели формирования гражданской позиции курсантов образовательных учреждений ФСИН России принцип профессиональной направленности обучения и принцип субъектности.

Принцип профессиональной направленности предполагает установление межпредметных связей для подготовки будущих специалистов к активному участию в профессиональной деятельности в соответствии с личными интересами и общественными потребностями. Г.И. Худякова отмечает, что принцип профессиональной направленности играет роль системообразующего элемента всего процесса обучения. Все остальные принципы группируются вокруг него, их функции наполняются новым смыслом, взаимосвязаны между собой, а их связь обеспечивает целостность всех учебных планов и программ. В процессе реализации принцип профессиональной направленности обеспечивается через системное соединение теоретических и эмпирических знаний во всех аспектах образования – в его планировании и содержании [9].

Принцип субъектности. Субъектность – это особая форма проявления и организации активного самоотношения человека к самому себе как субъекту своих отношений с действительностью и поддержания воспроизводства себя как автора собственного бытия в мире. Субъектность понимается как принадлежность деятельности, «авторствующему», креативному субъекту, которая является не только следствием наращивания профессиональных возможностей, но и условием их наращивания. Только в позиции субъекта человек способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования; отнестись к себе как профессионалу; оценивать способы профессиональной деятельности, контролировать её ход и результаты, изменять её приёмы. Позиция субъекта обеспечивает человеку непрерывность профессионального развития и саморазвития, а также устойчивость профессиональной «Я-концепции». Стать субъектом определенной деятельности значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к её реализации и творческому преобразованию [10, с. 19 – 35; 11, с. 3 – 10].

Именно поэтому нам близка позиция В.В. Горшковой, которая утверждает, что субъект – это человек, способный действовать в условиях свободы, когда в процессе целеполагающей деятельности детерминация действий происходит в самом человеке, а не во внешней среде; это человек, проявляющий активную избирательную позицию, начиная от самоосознанного целеполагания, способный самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность, инициативно и креативно создавать и интегрировать способы и условия решения поставленных перед ним задач, инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений. «Подлинный субъект, – отмечает В.В. Горшкова, – характеризуется осознанностью активности». Обусловленная самоосознанным целеполаганием активность свободна и становится необходимым признаком субъектности человека [12, с. 38 – 44.].

В работах А.Г. Асмолова субъектность выступает как одна из характеристик деятельности, раскрывающая ее внутренний план. Высшей формой субъектности выступает личностный смысл. Если человек относится к себе как к субъекту собственной профессиональной деятельности, то характер выполнения этой деятельности принимает у него характер решения задачи «на личностный смысл». А.Г. Асмолов предлагает выделить два плана анализа проявлений личности как субъекта деятельности: продуктивный и инструментальный. Продуктивные проявления личности как субъекта деятельности составляют процессы активности, самоотдачи, преобразования себя и других, ответственность за свои поступки, процессы формирования новых целей, целеобразования. Особенно рельефно личность как субъект деятельности проявляет себя в ситуации свободного выбора. К продуктивным проявлениям личности как субъекта деятельности ученый относит не только преобразование себя, но и те преобразования, которые личность своими поступками и деяниями вносит в смысловую сферу других людей, в культуру, в общественное производство [13; 14].

Активно-избирательный, субъектный характер отношений личности с окружающим миром С.Л. Рубинштейн подчеркивает следующим утверждением: «Личность – это не существо, которое просто вросло в среду; личностью является лишь человек, способный выделить себя из своего окружения для того, чтобы по-новому глубоко избирательно связаться с ним» [15].

А значит, личность является человек, у которого имеется своя позиция, свое ярко выраженное отношение к жизни. Такое понимание личности связано с субъектными свойствами человека.

Так, В.В. Сериков отмечает, что субъект деятельности – это человек, который способен не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые за счет: осознания и принятия своей цели, задач, установок деятельности на настоящем и предстоящих этапах ее осуществления; способности и стремления в необходимых случаях самостоятельно их определять; владения необходимыми процедурами, умениями и навыками, ориентировочными основами реализации деятельности в соответствии с принятыми или самостоятельно выработанными установками и задачами; понимания собственной значимости для других людей, ответственности за результаты своей деятельности; способности к нравственному выбору в ситуациях коллизий и стремления определиться и обосновать свой выбор; способности к рефлексии, потребности в ней как необходимом условии сознательного регулирования своего поведения, жизнедеятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями, с одной стороны, и ограничениями, осознанием пределов собственной несвободы, с другой стороны [16].

Таким образом, субъект деятельности определяется как активно действующий в объективном мире человек, познающий и преобразующий его и себя, противостоящий ему в силу своей сознательной энергии. Это носитель сознания, которое формируется на основе совокупности ощущений и восприятий, эмоций, мышления и воли. Субъект деятельности вырабатывает стратегию и тактику в общении с миром и с собой, определяет свои ценностные ориентации и убеждения, свои желания и потребности, цели и средства их достижения.

Ценным для нашего исследования является вычленение Н.К. Сергеевым основных черт личности как субъекта деятельности: осознание и принятие задач, установок деятельности, способность и стремление личности определять их самостоятельно; владение умениями, ориентировочными основами деятельности, реализуемыми в соответствии с принятыми или самостоятельно выработанными установками и задачами; осоз-

нание собственной значимости, ответственности за результаты деятельности и явления социальной действительности, способность к нравственному выбору в ситуациях коллизий, стремление определиться, обосновать выбор внутри своего «Я»; направленность на реализацию «САМО...»; способность к рефлексии, потребность в ней как условии осознанного регулирования своего поведения и деятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями; обладание важнейшими индивидуальными процессуальными характеристиками (разносторонность умений, самостоятельность, творческий потенциал и др.), уникальностью, неповторимостью, которые являются основой для плодотворных межсубъектных отношений, стимулируют стремление к взаимодействию, сотрудничеству, общению [17].

Следовательно, сущность принципа субъектности позволяет осуществлять рефлексивное осознание себя самого: как физиологического индивида, имеющего биологическую общность с другими индивидами (соматическое Я); как общественного члена социума (социальное Я); как индивидуальности, характеризующейся собственным психическим миром, не тождественным психическому миру любого другого человека (психическое Я); как субъекта деятельности [18, с. 88].

Принцип свободы выбора и ответственности заключается в свободе выбора цели, способов и средств ее реализации; способность субъекта преодолевать препятствия, действовать в рамках гражданских норм и ценностей, выходя за существующие стереотипы, и вместе с тем осознание ответственности перед собой и другими.

Сконструированная нами концептуальная модель представляет собой совокупность таких компонентов, как цель обучения, содержание обучения, методы обучения, средства обучения, методы контроля и оценки результатов обучения, результат обучения, деятельность педагога, учебная деятельность студентов, формы организации обучения, дидактические принципы, которые задают определенную стратегию обучения.

Первый компонент – цель обучения. Целенаправленность – специфический признак любой деятельности человека. Цель играет руководящую роль в организации жизнедеятельности человека. Важная роль целей в организации сознательной деятельности человека имеет принципиальное значение в сфере образования, обучения, воспитания.

Нашей целью-идеалом является формирование гражданской позиции курсантов образовательных учреждений ФСИН России.

Второй составляющей в педагогической модели мы считаем содержательный аспект процесса обучения. Под содержанием обучения в дидактике понимают педагогически адаптированный социальный опыт, т.е. педагогически адаптированную систему знаний, способов деятельности интеллектуального и практического характера, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру или систему четырех элементов социального опыта, отображенную в видах и отраслях деятельности.

Мы разделяем позицию И.В. Молодцовой в том, что привлечение обучающихся к разработке и реализации социально значимых проектов будет способствовать формированию опыта гражданского взаимодействия.

В рамках нашего исследования вызывает определенный интерес акмеологический подход, который позволяет решение комплексных педагогических проблем на основе психологических закономерностей целостного развития человека и внутренних, субъективных факторов достижения вершин в её личностном и профессиональном развитии [19; 20].

Особую значимость приобретает создание в вузе социально-психологического климата как совокупности психологических условий, способствующих продуктивной совместной деятельности и развитию личности в коллективе [21, с. 46].

Целевой компонент формирования гражданской позиции курсантов образовательных учреждений ФСИН России включает: усвоение студентами гражданских знаний и ценностей в ходе профессиональной подготовки; формирование навыков гражданского поведения и готовности студентов к выполнению социальных ролей (гражданина, специалиста, избирателя, патриота на основе реализации его прав и обязанностей) и к защите прав и свобод граждан.

Таким образом, процесс формирования гражданской позиции курсантов образовательных учреждений ФСИН России рассматривается нами как сложная, динамически развивающаяся многоуровневая целостность, направленная на реализацию

целей конкретного предмета, формируемая на основе профессионального мировоззрения будущего курсанта, его ценностных ориентаций в нравственно-правовых аспектах деятельности.

Исходя из этих положений и на основе теоретических и эмпирических данных, нами была построена концептуальная модель формирования гражданской позиции курсантов образовательных учреждений ФСИН России.

В качестве основных ориентиров при построении модели учитывалась специфика будущей профессии курсантов, в которой приоритет отдавался личностно ориентированному взаимодействию субъектов профессионально-педагогической подготовки, учитывались основные подходы к профессионально-педагогической подготовке в образовательных учреждениях ФСИН России (системный, личностно-деятельностный, компетентностный и акмеологический).

Целевой блок модели отражает достижение сформированности гражданской позиции курсантов в образовательных учреждениях ФСИН России в качестве цели и планируемого результата личностно ориентированного взаимодействия субъектов профессионально-педагогической подготовки.

Формирование целей начинается с определения социального заказа общества, образовательной цели, в которой социальный заказ трансформируется в понятия и категориях педагогики, педагогических целей, решаемых на каждом учебном занятии. Завершается этот процесс преобразованием искомых целей в приоритетные и вероятностные результаты профессионально-педагогической деятельности, предполагающие формирование у курсантов личностного новообразования – гражданской позиции.

Содержательный блок модели включает предмет деятельности в соответствии с выделенными нами структурными компонентами гражданской позиции курсанта (познавательного, мотивационно-нравственного, деятельностного, рефлексивного). Причём курсант выступает не только как личность, как объект, у которого формируют гражданскую позицию с использованием внешнего педагогического влияния, но и как субъект творческого преобразования себя и своей профессиональной деятельности.

Достижение целей формирования гражданской позиции курсанта обеспечивается адекватным содержанием профессионально-педагогической подготовки, в которой выделяются мировоззренческие и профессионально ориентированные идеи, ценности профессии, умения и навыки, необходимые для развития его личности в соответствии с современными требованиями, предъявляемыми жизнью и профессией. Содержание профессионально-педагогической подготовки должно ориентироваться на

завтрашний день, оно должно быть обращено в зону ближайшего развития личности курсанта, предлагая ему заведомо более сложные по отношению к его актуальным возможностям виды и сферы профессионально развивающейся деятельности.

Технологический блок модели включает в себя технологию формирования гражданской позиции курсантов образовательных учреждений ФСИН России, представляющую собой совокупность и последовательность реализации педагогических методов, форм и средств, направленных на достижение указанной выше цели, и состоящую из мотивационно-целевого, планово-прогностического, организационно-исполнительского, рефлексивно-оценочного этапов.

Важнейшее значение при формировании гражданской позиции курсантов образовательных учреждений ФСИН России имеет использование различных методов: педагогический ринг, проблемный стол, ролевая игра, обмен педагогическим опытом, банк идей, моделирование образовательной деятельности, написание педагогических эссе, проигрывание ролей и ситуаций, имеющих нравственно-правовую основу, рефлексивного анализа деятельности и т.д.

Для осуществления эффективной реализации структурно-динамической модели формирования гражданской позиции курсантов образовательных учреждений ФСИН России необходимы определенные психолого-педагогические условия. К ним относятся: стремление к индивидуально-творческой самореализации курсантов в процессе профессиональной подготовки; организация субъект-субъектного взаимодействия в системе «обучающий-обучаемый»; развитие рефлексии, становление активной позиции в отношении использования индивидуальных потенциальных возможностей в соответствии с требованиями профессиональной деятельности и условиями пенитенциарных учреждений; создание коммуникативных ситуаций и ситуаций успеха; мотивационная поддержка формирования гражданских качеств; расширение социального поля деятельности студента; развитие его потребности к формированию гражданской позиции;

Оценочно-результативный блок модели формирования гражданской позиции курсантов образовательных учреждений ФСИН России представляет собой синтез выделенных нами критериев (мотивационно-ценностная ориентация на нравственно-правовую деятельность, технологическая готовность к работе с осужденными, рефлексивная саморегуляция деятельности, имеющей нравственно-правовые ориентиры), позволяющих определить уровни сформированности исследуемой категории: адаптивный, репродуктивный, эвристический, креативный.

Библиографический список

1. Михеев В.И. *Моделирование и методы теории изменений в педагогике*. Москва: Высшая школа, 1987.
2. Куркин Е.Б. *Управление образованием в условиях рынка*. Москва: Новая школа, 1997.
3. Окушева Г.А. *Общая характеристика образовательной системы. Управление педагогическими системами*. Available at: <http://www.tspu.ru/students/1/index1.htm>.
4. Спирин Л.Ф. Сущность педагогических систем: к теории и методологии вопроса. *Ярославский педагогический вестник*. Available at: <http://sun20.history.yar.ru/vesnik/index.html>.
5. Третьяков П.И. *Технология модульного обучения в школе*. Москва: Новая школа, 1997.
6. Терещенко А.В. *Формирование саморазвития интеллектуальной сферы подростков в условиях индивидуализированного обучения*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2002.
7. Шаршов И.А. *Педагогические условия профессионально-творческого саморазвития личности студента*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Белгород, 2000.
8. Чудина Е.Е. *Дидактические условия становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя на начальном этапе педагогической подготовке в вузе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2002.
9. Чепуренко Г.П. *Основы информатизации процесса подготовки студентов вуза*: монография. Санкт-Петербург: Ленинградский государственный областной университет им. А.С. Пушкина, 2002.
10. Гаджиев К.С. Концепция гражданского общества: идейные истоки и основные. *Вопросы философии*. 1991; 7: 19 – 35.
11. Сластенин В.А., Чижикова Г.И. *Введение в педагогическую аксиологию*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2003: 3 – 10.
12. Газман О.С. Общественное гражданское воспитание. Взгляд в будущее. *Советская педагогика*. 1990; 7: 38 – 44.
13. Асмолов А.Г. *Культурно-историческая психология и конструирование миров*. Москва, Воронеж, 1996.
14. Асмолов А.Г. *Психология личности*: учебник. Москва: Издательство МГУ, 1990.
15. *Российское общество: становление демократических ценностей*. Москва, 1999: 233.
16. Сериков В.В. *Личностный подход в образовании: концепция и технология*. Волгоград, 1994.
17. Сергеев Н.К. *Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории)*: монография. Санкт-Петербург; Волгоград, 1997.
18. Степанков В.Г. *Правовая позиция: общетеоретические и прикладные аспекты*. Диссертация ... кандидата юридических наук. Нижний Новгород, 2003.
19. Дергач А.А., Зазыкина В.Г. *Акмеология*: учебное пособие. Санкт-Петербург, 2003.
20. Маркин В.Н. *Жизненная позиция личности (методология, теория, практика)*. Диссертация ... доктора философских наук. Москва, 1990.
21. *Семейное воспитание: краткий словарь*. Москва: Политиздат, 1990: 46.

References

1. Miheev V.I. *Modelirovanie i metody teorii izmenenij v pedagogike*. Moskva: Vysshaya shkola, 1987.
2. Kurkin E.B. *Upravlenie obrazovaniem v usloviyah rynka*. Moskva: Novaya shkola, 1997.
3. Okusheva G.A. *Obschaya harakteristika obrazovatel'noj sistemy. Upravlenie pedagogicheskimi sistemami*. Available at: <http://www.tspu.ru/students/1/index1.htm>.
4. Spirin L.F. *Suschnost' pedagogicheskikh sistem: k teorii i metodologii voprosa. Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. Available at: <http://sun20.history.yar.ru/vestnik/index.html>.
5. Tret'yakov P.I. *Tehnologiya modul'nogo obucheniya v shkole*. Moskva: Novaya shkola, 1997.
6. Tereschenko A.V. *Formirovanie samorazvitiya intellektual'noj sfery podrostkov v usloviyah individualizirovannogo obucheniya*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Volgograd, 2002.
7. Sharshov I.A. *Pedagogicheskie usloviya professional'no-tvorcheskogo samorazvitiya lichnosti studenta*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Belgorod, 2000.
8. Chudina E.E. *Didakticheskie usloviya stanovleniya professional'no-lichnostnogo samorazvitiya buduschego uchitelya na nachal'nom etape pedagogicheskoy podgotovke v vuze*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Volgograd, 2002.
9. Chepureno G.P. *Osnovy informatizatsii processa podgotovki studentov vuza*: monografiya. Sankt-Peterburg: Leningradskij gosudarstvennyy oblastnoy universitet im. A.S. Pushkina, 2002.
10. Gadzhiev K.S. *Koncepciya grazhdanskogo obschestva: ideinye istoki i osnovnye. Voprosy filosofii*. 1991; 7: 19 – 35.
11. Slashtin V.A., Chizhakova G.I. *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003: 3 – 10.
12. Gazman O.S. *Obschestvennoe grazhdanskoe vospitanie. Vzgl'yad v budushee. Sovetskaya pedagogika*. 1990; 7: 38 – 44.
13. Asmolov A.G. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i konstruirovaniye mirov*. Moskva, Voronezh, 1996.
14. Asmolov A.G. *Psikhologiya lichnosti: uchebnik*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1990.
15. *Rossiyskoe obschestvo: stanovlenie demokraticheskikh cennostej*. Moskva, 1999: 233.
16. Serikov V.V. *Lichnostnyy podhod v obrazovanii: koncepciya i tehnologiya*. Volgograd, 1994.
17. Sergeev N.K. *Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie: koncepciya i tehnologii uchebno-nauchno-pedagogicheskikh kompleksov (voprosy teorii)*: monografiya. Sankt-Peterburg; Volgograd, 1997.
18. Stepankov V.G. *Pravovaya pozitsiya: obscheteoreticheskie i prikladnye aspekty*. Dissertatsiya ... kandidata yuridicheskikh nauk. Nizhniy Novgorod, 2003.
19. Dergach A.A., Zazykina V.G. *Akmeologiya: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg, 2003.
20. Markin V.N. *Zhiznennaya pozitsiya lichnosti (metodologiya, teoriya, praktika)*. Dissertatsiya ... doktora filosofskikh nauk. Moskva, 1990.
21. *Semejnoe vospitanie: kratkiy slovar'*. Moskva: Politizdat, 1990: 46.

Статья поступила в редакцию 28.09.15

УДК 372.881.1

Lyssichenkova S.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Academy of Adult Pedagogical Education (St. Petersburg, Russia), E-mail: claire_l@mail.ru

THE USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES AS AN EFFECTIVE MEANS OF INDIVIDUALIZATION IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE. The article considers problems that occur in the process of teaching a foreign language. The author defines the meaning of such notion as individualization in education and explains the basics of the principal positions of an individual approach. The work describes how multimedia technologies facilitate the introduction of the individual approach to pupils at lessons of a foreign language. To the author's opinion this approach enables pupils to have a multiple choice. The author describes a notion of an individual learning trajectory and proves the possibility of forming this trajectory for every pupil by the use of multimedia educational programs. On the whole the work shows how new technologies help to develop receptive and productive skills in students and offers an algorithm of doing tasks in educational multimedia programs.

Key words: individualization of education, individual learning trajectory, situation of choice, educational multimedia programs, receptive skills, productive skills, immediate feedback.

С.А. Лысиченкова, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, E-mail: claire_l@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются проблемы, существующие при организации процесса обучения иностранному языку в современной школе, понятие индивидуализации обучения, основные положения индивидуального подхода, потенциал мультимедиа технологий для осуществления индивидуального подхода к учащимся при изучении иностранного языка, возможности для осуществления учащимися множественного выбора. Автор описывает понятие индивидуальной образовательной траектории и обосновывает возможность выстраивания индивидуальной образовательной траектории для каждого учащегося с помощью использования мультимедийных обучающих программ, развитие с их помощью рецептивных и продуктивных навыков, предлагает алгоритм выполнения заданий в мультимедийных обучающих программах.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, индивидуальная образовательная траектория, ситуации выбора, мультимедийные обучающие программы, рецептивные навыки, продуктивные навыки, оперативная обратная связь.

Задачей новых ФГОС является усиление практической направленности и личностной значимости образования для каждого участника образовательного процесса в условиях увеличения возможностей выбора учеником наиболее приемлемых образовательных маршрутов. Ключевым отличием новых ФГОС является смена образовательной парадигмы: от передачи знаний к умению применять знания. Главной целью обучения становится развитие личности учащегося на основе освоения способов деятельности, т. е. подчёркивается важность достижения метапредметных результатов для личностного развития учащихся и их подготовки к взрослой жизни.

Метапредметные результаты включают:

- Самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками;
- Построение индивидуальной образовательной траектории.

Из теории познания известно, что каждый человек воспринимает мир, структурирует и организует его уникальным, присущим лишь ему образом. Соответственно и у обучающихся имеются разные пути восприятия и структурирования знаний, им требуются различные условия для этого. Поэтому одной из актуальных

проблем современного образования является реализация индивидуально-личностного подхода.

Основоположниками технологии индивидуализации обучения являются И.Э. Унт (технология индивидуализированного обучения), А.С. Границкая (адаптивная система обучения), В.Д. Шадриков (обучение на основе индивидуально-ориентированного плана).

Эстонский педагог И.Э. Унт использует понятие индивидуализации в таком значении: «Индивидуализация – это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются» [1, с. 8]. Индивидуализация обучения направлена на преодоление противоречий между уровнем учебной деятельности, который задают программы, и реальными возможностями каждого ученика.

Основная цель осуществления индивидуализации и дифференциации в обучении заключается не столько в обеспечении необходимого минимума в усвоении знаний, умений, навыков, сколько в обеспечении максимально возможной глубины в овладении материалом, развитии способностей каждого ученика.

При использовании понятия «индивидуализация обучения» необходимо иметь в виду, что при его практическом использовании речь идет не об абсолютной, а об относительной индивидуализации. В реальной школьной практике индивидуализация всегда относительна по следующим причинам [1, с. 8 – 9]:

- 1) обычно учитываются индивидуальные особенности не каждого отдельного учащегося, а в группе учащихся, обладающих примерно сходными особенностями;
- 2) учитываются лишь известные особенности или их комплексы и именно такие, которые важны с точки зрения учения (например, общие умственные способности);
- 3) иногда происходит учет некоторых свойств или состояний лишь в том случае, если именно это важно для данного ученика (например, талантливость в какой-либо области);
- 4) индивидуализация реализуется не во всем объеме учебной деятельности, а эпизодически, или в каком-либо виде учебной работы, и интегрирована с не индивидуализированной работой.

Реализация принципа индивидуализации выводит на осуществление индивидуального подхода в обучении и воспитании (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.А. Леонтьев, А.В. Хуторской, И.Э. Унт и др.).

Индивидуальный подход включает в себя следующие элементы, тесно связанные между собой и представляющие цикл, периодически повторяющийся на новом уровне [1]:

- Систематическое изучение каждого ученика;
- Постановка ближайших педагогических задач в работе с каждым учеником;
- Выбор и применение наиболее эффективных средств индивидуального подхода к ученику;
- Фиксация и анализ полученных результатов;
- Постановка новых педагогических задач.

Как близкое понятие используется понятие индивидуализированного обучения. По мнению Г.К. Селевко [2], это:

- организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями учащихся;
- различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие индивидуальный подход.

Необходимость учета индивидуальных особенностей учащихся влечет за собой вопрос: как все это осуществить организационно? В современной школе, где один учитель одновременно занимается с большой группой учащихся, это и является основной проблемой индивидуализации обучения.

Для организации индивидуализации учебной работы, как в нашей стране, так и за рубежом, на практике используются различные варианты. Один из вариантов индивидуализации – дифференциация обучения. «Дифференциация в обучении – организация учебной деятельности школьников, при которой с помощью отбора содержания, форм, методов, объемов образования создаются оптимальные условия для усвоения знаний каждым ребенком» [3, с. 74]. Дифференциация в обучении бывает *внешняя* (организация спецшкол, школ с углубленным изучением, факультативов, курсов по выбору и т.д.); *внутренняя* (когда в рамках обычного класса для каждого учащегося, учитывая его индивидуальные способности, определяется наиболее рациональный характер работы на уроке); *элективная* (предо-

ставление учащимся права выбирать ряд предметов для изучения в дополнение к обязательным учебным дисциплинам) [3, с. 74].

Сегодня индивидуализация в обучении реализуется и в создании индивидуальной образовательной траектории (С.А. Вдовина, В.С. Мерлин, Н.Н. Суртаева, А.В. Хуторской и др.). А.В. Хуторской рассматривает индивидуальную образовательную траекторию как персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании. Под личностным потенциалом ученика понимается совокупность его познавательных, творческих и иных способностей. По мнению А.В. Хуторского, индивидуальная образовательная траектория выстроена, если имеет место понимание смысла, составление плана деятельности, реализация плана с выбором средств его осуществления, оценка результатов [4].

Н.Н. Суртаева трактует индивидуальные образовательные траектории как определенную последовательность элементов учебной деятельности каждого учащегося по реализации собственных образовательных целей, соответствующую их способностям, возможностям, мотивации, интересам, осуществляемую при координирующей, организующей, консультирующей деятельности педагога во взаимодействии с родителями [5].

При составлении индивидуальной образовательной траектории:

- Учитель создаёт ученику возможность для выбора, выступая в качестве консультанта и советчика. На уроке учитель учитывает индивидуальные интересы школьников; особенности учебной деятельности; предпочитаемые виды учебных занятий; способы работы с учебным материалом; особенности усвоения учебного материала; виды учебной деятельности.
- Для ученика при составлении индивидуальной образовательной траектории самое важное – оценить свои возможности, способности, перспективы, интересы, усилия, которые он предполагает приложить для изучения того или иного материала либо чтобы добиться запланированного результата.

Результаты движения по индивидуальной образовательной траектории можно проверять, ориентируясь на полученные учеником знания, которые он применяет в стандартной или творческой ситуации, отмечая формирование различного вида умений – мыслительных, коммуникативных, познавательных и т. д. Кроме того, необходима постоянная обратная связь, позволяющая не только корректировать движение ученика по индивидуальной образовательной траектории, но и оценивать его продвижение.

Современное образование предполагает изменение педагогических технологий и способов взаимодействия субъектов процесса обучения. Критериями отбора педагогических технологий выступают интерактивность, деятельностный характер, направленность на поддержку индивидуального развития ребёнка, предоставление ему необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания, способов учения и поведения, диалогичность, перенос акцента с запоминания информации на изучение действительности, на применение присваиваемой культуры к решению личностных проблем и текущих задач, возрастосообразность [6].

Перед системой образования страны на современном этапе ставятся новые цели и задачи с учетом сложившихся запросов общества [7, с. 59]:

- большая ориентация на будущие потребности инновационной экономики страны;
- переход на формирование реальных компетенций учащихся;
- активное внедрение в образовательный процесс новейших информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Современное общество требует от выпускника школы умения учиться, мотивации на творчество и инновационную деятельность, готовности к сотрудничеству, уважения мнению других людей, умения вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать. Знание учащимися иностранных языков – одно из необходимых условий достижения успеха в будущей жизни.

В условиях введения ФГОС актуализируется воспитательный и развивающий личностный потенциал «инострного языка» как предмета. Личностно-ориентированное воспитание средствами иностранного языка предполагает, с одной стороны, использование учебного иноязычного общения, сотрудничества и активной творческой деятельности ученика на уроке, а с другой стороны, учителю необходимо включить ученика

в реальную языковую коммуникацию, смоделировать процесс выхода в культуру.

Сложность организации учебно-воспитательного процесса обучения иностранному языку в школе состоит также в том, что овладение иностранным языком происходит вне языковой среды при ограниченном количестве часов, когда на одного ученика приходится в среднем одна – две минуты говорения за урок. В основном, на уроке задача развития у учащихся речевых навыков и умений решается посредством выполнения большого количества языковых и речевых упражнений. Отсутствие у ученика мотивации, основанной на естественной потребности к общению на иностранном языке, а также отсутствие возможности использовать иноязычный речевой опыт в реальной жизни ограничивает достижение существенных результатов в обучении иностранному языку.

На первый план выходит проблема эффективного использования различных средств ИКТ и их разумного сочетания с традиционными средствами и методами обучения иностранному языку в школе. До недавнего времени считалось, что с помощью ИКТ достаточно успешно можно развивать только рецептивные навыки (чтение и аудирование), в то время как продуктивные навыки (письмо и говорение) традиционно являются сферой приложения сил самого учителя. Не случайно наибольшее распространение в учебной практике получили такие технологии, как использование интернет-ресурсов, текстовые редакторы и компьютерные презентации проектов в формате Power Point. Методисты отмечают пока еще ограниченное использование информационно-коммуникационных технологий, способных в значительной степени развивать продуктивные навыки (говорения и письма).

Решение проблемы осуществления индивидуального подхода к каждому учащемуся в обучении иностранному языку может, в частности, предоставить применение на уроках мультимедийных обучающих программ. В обучающих программах присутствуют все виды деятельности: чтение, письмо, аудирование, говорение (упражнения на диалогическую и монологическую речь). Практика показывает, что использование современных мультимедиа технологий эффективно на всех ступенях обучения иностранному языку и при работе с учащимися разных возрастных групп.

Ключевое условие для индивидуализации – многообразие ситуаций выбора для учащихся. Учащимся предоставляется возможность выбирать:

- этап работы;
- виды заданий;
- содержание заданий;
- степень сложности заданий;
- режим работы;
- объем выполняемой работы.

Применение мультимедийных образовательных программ важно для развития познавательной мотивации учащихся к изучению иностранного языка. Мотивация является важным условием успешности любого вида деятельности, т. к. способствует активизации познавательной деятельности.

Широко используемый сегодня термин «мультимедиа» не имеет пока четкого определения. Приведем одно из них. «Мультимедиа – совокупность компьютерных технологий, одновременно использующих несколько видов информации: графику, текст, видео, фотографию, анимацию, звуковые эффекты, высококачественное звуковое сопровождение» [8]. Все эти возможности мультимедиа используются в обучающих программах «Talk to me», «Platinum» и др., по которым мы работали на уроках по предмету «Мультимедиа технологии на французском языке» в ГБОУ школе № 65 с углубленным изучением французского языка Санкт-Петербурга. Обучающие программы позволяют в концентрированной форме изучать и повторять материал по теме в том темпе, который каждый ученик подбирает для себя в соответствии с индивидуальными особенностями, возможностями и потребностями.

Применение мультимедийных обучающих программ создает комфортную атмосферу для работы, т.к. ученик работает в свою темпоритм, не боится получить плохую отметку и отрицательные комментарии учителя. Программы содержат огромное количество видов заданий различающихся по содержанию и степени сложности (репродуктивного, проблемного, творческого характера): фонетические, лексические, грамматические упражнения, упражнения на письмо, на диалогическую и монологическую речь, занимательные задания. Учащиеся работают самостоятельно, учитель выступает в роли консультанта и помощника. Важным преимуществом мультимедийных обучающих программ является возможность создания ситуации успеха для каждого

учащегося. Программы предоставляют учащимся возможность многократного выполнения одного и того же упражнения для улучшения своего результата. При этом сохраняется новизна, не теряется интерес к работе, т. к. содержание упражнения каждый раз меняется. При работе в мультимедийной обучающей программе ученик имеет возможность пройти один и тот же этап несколько раз или вернуться к нему после выполнения других этапов, а также пропустить какой-то этап.

Каждый учащийся может выбрать задания, посильные для выполнения. После выполнения заданий каждый ученик может сразу проверить себя и узнать, правильно ли он оценил свои силы, и выбрать следующее задание. В программе есть раздел «Результаты урока», который наглядно отражает итоги работы: показывает общее число упражнений данного вида, количество выполненных упражнений и общее число набранных баллов. Кроме того, в ходе выполнения упражнения на каждом этапе работы учащийся может узнать правильность выполнения. Оперативная обратная связь очень важна для развития мотивации учащихся. Если учащийся узнает результат своей работы через несколько дней, результат уже теряет свою значимость. При изучении иностранных языков обучающиеся программы предоставляют возможности, которые не может дать традиционный урок: при постановке произношения, в диалогах по теме урока, имитирующих живую разговорную речь (причем, развитие диалога зависит от ответа, который выберет учащийся). Учащиеся могут написать диктант, выбранный ими (есть много вариантов диктантов, учащиеся могут прослушать каждую фразу много раз в том темпе, который им подходит, и сразу исправить ошибки – компьютер их выделяет красным цветом). В программах есть раздел «Настройки», где можно установить индивидуальный режим работы, который подходит учащемуся.

Алгоритм работы учащихся в мультимедийной обучающей программе можно представить следующим образом:

1. Постановка цели работы, выбор этапа работы.
2. Выбор вида, содержания задания.
3. Выбор режима работы в разделе «Настройки».
4. Выполнение задания.
5. Самопроверка правильности выполнения задания.
6. Проверка правильности выполнения задания в разделе «Результаты урока».
7. Повторное выполнение задания (в случае неправильного выполнения).
8. Повторная проверка правильности выполнения задания в разделе «Результаты урока».
9. Анализ ошибок, допущенных при выполнении задания.
10. Корректировка режима работы (если необходимо) в разделе «Настройки».
11. Переход к выполнению следующего задания.

Итак, при работе с мультимедийными обучающими программами деятельность учащихся строится с учетом их способностей; ученики проходят полный цикл деятельности, от осознания ее смысла, постановки целей, составления плана, выбора способов и средств его реализации до реализации плана и самооценки результатов.

Таким образом, использование мультимедийных обучающих программ имеет ряд преимуществ:

- высокая мотивация учащихся;
- большой выбор видов работ;
- наглядность, яркость материала;
- новизна;
- разнообразие режимов работы;
- интерактивность обучения;
- большая самостоятельность учащихся;
- создание ситуации успеха для каждого учащегося;
- возможность выстраивания индивидуальной образовательной траектории для каждого учащегося;
- комфортная атмосфера для работы;
- возможность оперативной обратной связи.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что использование мультимедийных обучающих программ имеет большой потенциал для осуществления индивидуализации обучения на уроках иностранного языка, для построения индивидуальной образовательной траектории для каждого учащегося, т. к. учащиеся имеют возможность самостоятельно ставить цель, планировать, реализовывать и оценивать свою деятельность на уроке, при этом осуществляя множественный выбор в соответствии со своими интересами, возможностями и индивидуальными особенностями. Учитель при этом выполняет роль консультанта и помощника.

Библиографический список

1. Унт И.Э. *Индивидуализация и дифференциация обучения*. Москва: Педагогика, 1990.
2. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии*. Москва: Народное образование, 1998.
3. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская энциклопедия: Дрофа, 2003.
4. Хуторской А.В. *Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?* Москва: Владос-Пресс, 2005.
5. Суртаева Н.Н. *Нетрадиционные педагогические технологии: Парацентрическая технология*. Москва – Омск, 1974.
6. Еремеева Е.Ю. *Педагогические возможности проектной деятельности подростков в учреждении дополнительного образования детей*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
7. Бученкова И.Г. Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании английского языка. *Методист*, 2010; 8: 59 – 65.
8. *Служба тематических толковых словарей*. Available at: www.glossary.ru

References

1. Unt I. E. *Individualizaciya i differenciaciya obucheniya*. Moskva: Pedagogika, 1990.
2. Selevko G. K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 1998.
3. *Pedagogicheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya 'enciklopediya: Drofa, 2003.
4. Hutorskoj A. V. *Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vseh po-raznomu?* Moskva: Vlados-Press, 2005.
5. Surtaeva N. N. *Netradicionnye pedagogicheskie tehnologii: Paracentricheskaya tehnologiya*. Moskva – Omsk, 1974.
6. Eremeeva E. Yu. *Pedagogicheskie vozmozhnosti proektnoj deyatel'nosti podrostkov v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2009.
7. Buchenkova I. G. *Ispol'zovanie informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v prepodavanii anglijskogo yazyka*. *Metodist*, 2010; 8: 59 – 65.
8. *Sluzhba tematicheskikh tolkovykh slovarej*. Available at: www.glossary.ru

Статья поступила в редакцию 30.09.15

УДК 378

Mednikov B.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Physical Training and Sports, Krasnodar University of the MIA of Russia (Krasnodar, Russia), E-mail: e.a.mvd@inbox.ru

Tkachenko A.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Training, Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Belgorod, Russia), E-mail: e.a.mvd@inbox.ru

Klimenko B.A., senior teacher, Department of Physical Training, Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Belgorod, Russia), E-mail: e.a.mvd@inbox.ru

MOTIONAL WORKING HABITS AND SKILLS AS A SUBJECT OF SERVICE ORIENTED PHYSICAL TRAINING IN POLICE OFFICERS. The article investigates the specifics of the process of how to form motional skills in the process of service oriented to physical training in police officers and police students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The authors conclude that the laws of didactics, adequately disclosed in relation to learning mental actions and concepts that require interpretation in a specific area, as training in physical education, especially in connection with the change of the methodological approach to teaching based on the principles of physiology of activity, psychological and pedagogical concepts of control of assimilation of knowledge and formation of actions and concepts.

Key words: physical training, physical education, tasks, police student, police officers, physical abilities, motional working habits and skills, motional actions, physical exercises.

А.Б. Медников, канд. пед. наук, доц., начальник каф. физической подготовки и спорта Краснодарского университета МВД России, г. Краснодар, E-mail: e.a.mvd@inbox.ru

А.И. Ткаченко, канд. пед. наук, доц. каф. физической подготовки Белгородского юридического института МВД России, г. Белгород, E-mail: e.a.mvd@inbox.ru

Б.А. Клименко, ст. преп. каф. физической подготовки Белгородского юридического института МВД России, г. Белгород, E-mail: e.a.mvd@inbox.ru

ДВИГАТЕЛЬНЫЕ УМЕНИЯ И НАВЫКИ КАК ПРЕДМЕТ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОВД

В статье рассматриваются особенности формирования двигательного навыка в процессе профессионально-прикладной физической подготовки сотрудников ОВД, а также курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России. Авторы делают вывод о том, что законы дидактики, достаточно полно раскрытые по отношению к обучению умственным действиям и понятиям, требуют интерпретации в такой специфической сфере, как обучение в физическом воспитании, особенно в связи с изменением методологического подхода к обучению на основе принципов физиологии активности и психолого-педагогической концепции управления усвоением знаний и формированием действий и понятий.

Ключевые слова: физическая подготовка, физическое воспитание, задачи, курсант, сотрудники полиции, физические качества.

Физическая подготовка сотрудников органов внутренних дел направлена на совершенствование физических и психических качеств и приобретение специфических умений и навыков, выполнения боевых приёмов борьбы, способствующих успешному выполнению оперативно-служебных задач. Практика деятельности органов внутренних дел показывает, что исход любой операции по пресечению преступных действий во многом зависит от уровня развития физических качеств и навыков боевых приёмов борьбы. Зачастую из-за недостаточной физической и профессиональной подготовленности при задержании и противоборстве с правонарушителями получают ранения, как сами сотрудники

полиции, так и граждане которых призваны защищать правоохранители.

Рассматривая физическую подготовку будущих сотрудников органов внутренних дел, как высокопрофессиональных специалистов, она должна быть направлена, на приобретение умений и навыков, физических и психических качеств, способствующих успешному выполнению оперативно-служебных задач, сохранение высокой работоспособности, в том числе и в экстремальных условиях. Она включает в себя, общеразвивающие физические упражнения, специальную физическую подготовку и служебно-прикладную физическую подготовку [1, с. 133]. Для успеш-

ного решения поставленных задач по обучению специалистов органов внутренних дел, прежде всего, необходимо начинать правильно выполнению движений, используемых в качестве общеразвивающих упражнений для управления физическим развитием. И, в первую очередь, акцентировать внимание, в обучении курсантов и слушателей на освоение ими двигательных действий (боевые приемы борьбы), необходимых в служебной деятельности

При обучении какому-либо двигательному действию возникает умение его выполнять под контролем мозговой деятельности, затем, по мере дальнейшего совершенствования, умение постепенно переходит в навык, то есть, способность выполнять двигательное действие на рефлекторном уровне без грубого искажения техники. Умение и навык отличаются друг от друга главным образом степенью их освоенности, т. е. способами управления со стороны сознания человека. Способность выполнять новое двигательное действие возникает на основе следующих предпосылок: минимума основных знаний о технике действия; наличия двигательного опыта; необходимого уровня физической подготовленности; при творческом мышлении в процессе построения новой системы движений. Для двигательного умения свойственно регулярное выполнение (тренировка) действия при осмысленном подходе в процессе управления движениями. Это и составляет сущность двигательного умения. Процесс формирования двигательных умений и навыков является предметом постоянного внимания специалистов в области физической культуры и спорта [2; 3].

В теории и методике физического воспитания и спортивной деятельности двигательный навык всегда рассматривался, как двигательный условный рефлекс или двигательное умение высшего порядка, основой которого является динамический стереотип, сформировавшийся в коре больших полушарий головного мозга. Движение, сформированное по принципу условного рефлекса, всегда стереотипно, так, что даже при небольших изменениях условий выполнения оно резко теряет эффективность [4].

В то же время, еще в 30-е годы нашего века Н.А. Бернштейн творчески развивая рефлекторную теорию нервной деятельности, предложенную великими русскими физиологами И.М. Сеченовым, И.П. Павловым, Н.Е. Введенским, А.А. Ухтомским, рассматривал движение как «живой орган, который реагирует, эволюционирует, инволюционирует». В памяти хранится предписание для конструирования движения, которое строится на его основе не по механизму стереотипного воспроизведения, а по механизму целесообразного приспособления.

Такое понимание природы движения позволило М.М. Богену разработать принципиально новую концепцию обучения двигательным действиям, основанную на учении о планомерно-поэтапном формировании действий [5].

Методологическими основами этой теории являются:

- принципы и положения системного подхода в обучении;
- теория деятельности, разработанная отечественными психологами школ Л.Е. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, которые предложили рассмотреть аспект деятельности в сочетании с внешними предметными и внутренними психическими формами;
- теория построения движений, разработанная Н.А. Бернштейном;
- теория контроля и управления усвоением знаний, разработанная П.Я. Гальпериным и его учениками, которая позволила поднять эффективность процесса обучения в целом.

Процесс формирования умения высшего порядка является последовательностью от знаний и представлений о двигательном действии к способности выполнять его (двигательное умение), и как следствие, тренировочного процесса формирования

Библиографический список

1. Матвеев Л.П. *Теория и методика физической культуры*: учебник. Москва, 1991.
2. Бальсевич В.К. *Физическая культура для всех и каждого*. Москва, 1988.
3. Белинович В.В. *Обучение в физическом воспитании*. Москва, 1958.
4. Бернштейн Н.А. *О построении движений*. Москва, 1947.
5. Бogen М.М. Основы обучения двигательным действиям. *Теория и методика физической культуры*. Под редакцией Л.П. Матвеева. Москва, 1991.

References

1. Matveev L.P. *Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury*: uchebnik. Moskva, 1991.
2. Bal'sevich V.K. *Fizicheskaya kul'tura dlya vseh i kazhdogo*. Moskva, 1988.
3. Belinovich V.V. *Obucheniye v fizicheskom vospitanii*. Moskva, 1958.
4. Bernshteyn N.A. *O postroenii dvizhenij*. Moskva, 1947.
5. Bogen M.M. Osnovy obucheniya dvigatel'nyim dejstviyam. *Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury*. Pod redakciey L.P. Matveeva. Moskva, 1991.

Статья поступила в редакцию 28.09.15

УДК 372.881.111.1

Meshcheryakova E.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: elenam7@yandex.ru

TOLERANCE AS CULTURE IN A SECOND LANGUAGE INTERACTION. The article deals with a problem of upbringing tolerance in the language educational environment for bachelor students. The author defines a concept of tolerance as a second language interaction culture in language bachelor education. The work observes stages of tolerance in different discourses. The author considers competences, connected with the concept of tolerance, which are developed through the education of bachelors students. The research also reveals a specific interrelation of these competences in teaching students. Ethnic and culture types of tolerance within the group communication are regarded.

Key words: tolerance, competence, second language interaction, intercultural interaction, types of tolerance in language education.

Е.В. Мещерякова, д-р пед. наук, проф. каф. английской филологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, E-mail: elenam7@yandex.ru

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК КУЛЬТУРА В ИНОЯЗЫЧНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

В статье анализируется проблема воспитания толерантности в языковом образовании бакалавров. Уточняется понятие толерантности как культуры в иноязычном взаимодействии при обучении бакалавров языковых вузов. Проводится аналогия стадий толерантности в различных дискурсах. Рассматриваются компетенции, связанные с понятием толерантности, формирование которых происходит в процессе обучения бакалавров; соотношение этих компетенций. Уделяется внимание этнической и культурной толерантности в сотрудничестве в группе.

Ключевые слова: толерантность, компетенции, иноязычное взаимодействие, межкультурное взаимодействие, виды толерантности в языковом образовании.

Лингводидактика всегда ориентируется на современные изменения в социуме, и они находят своё отражение в её содержании: коммуникация, межкультурное взаимодействие, проектная деятельность, формирование компетенций для включения в профессиональную деятельность и осуществление успешного иноязычного взаимодействия. Всё более пристальное внимание сейчас вызывает толерантность, не как принятие иного мировоззрения или образа жизни, а как предоставление другим права жить в соответствии с собственным мировоззрением [1; 2].

Лингводидактика как процесс обучения, ставит одной из своих задач обучение толерантности, что не всегда является явлением доступным для понимания, поскольку толерантность как категория и психическое явление имеет две противоположные части – восприятие и отрицание. И вторая часть данного явления может быть неконтролируема индивидуумом.

В процессе обучения иностранному языку толерантность имеет ряд стадий, сходных со стадиями в других видах деятельности. Первая стадия – первый контакт (восхищение, состояние душевного подъема, приятного возбуждения). Это стадия почти всегда сопровождает начало курса обучения иностранному языку и первичное предъявление каких-либо культурных реалий. Вторая стадия – проявление напряженности в общении, стеснение и замешательство, депрессия и отчуждение от элементов иноязычной культуры. Третья стадия – более близкое знакомство с иноязычной культурой, лингвокультурными явлениями. Четвертая – некоторая автономия, но в меньшей степени, чем на второй стадии. Пятая стадия – ровное отношение к проявлениям чужеродной культуры, вызывающими диссонанс со сходными явлениями в родной культуре.

В настоящий период времени толерантность становится все более актуальным явлением. Поскольку является отражением как последних событий в мировом социокультурном пространстве, так и в более узких сферах вплоть до отдельно взятого учебного заведения, учреждения языкового образования.

Общепринято считать, что толерантность включает настроенность на взаимопонимание и диалог с другим человеком, уважение его мнения и признание его права на отличие. Весьма популярен призыв: «Люди! Будьте терпеливы, уважайте «чужие», не свои культуры и жить станет легче и спокойнее. Три «Т» – Терпение, Терпимость, Толерантность – вот формула межкультурной коммуникации» [3, с. 260].

Формирование межкультурной толерантности при обучении иностранному языку как средству иноязычного взаимодействия происходит эффективно при условии, что процесс обучения иностранному языку приближен к реальному общению. Обучаемые учат толерантному коммуникативному поведению, предполагающему вежливость, формирование навыков речевого этикета, умений политкорректности и культуры общения на другом языке, формирование вторичной языковой личности в условиях глоба-

лизации процесса обучения, в некоторой степени гражданина, не отдельно взятой страны, а гражданина мира.

Рассмотрим более детально, как происходит этот процесс обучения толерантности как культуры иноязычного взаимодействия у бакалавров направления 44.03.01 «Педагогическое образование» профиль «Иностранный (английский) язык» в языковом вузе. Воспитание и развитие толерантности входит, как в группу ведущих общекультурных компетенций, так и в подчинённые по иерархии группы профессиональных компетенций и профессионально-прикладных компетенций. К сожалению, в какой-то степени данный процесс находится в стадии разработки и соответствующие программы ещё не представлены на портале федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Поэтому в настоящий период ведутся дискуссии о том, что следует сохранить в общекультурных компетенциях, например, ОК-3, а именно способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности базовыми культурными ценностями, современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества. Данная компетенция реализуется в целом ряде предметов сферы языкового образования, например, «Страноведение и лингвострановедение», «Зарубежная литература», поскольку является неотъемлемой частью любого языкового взаимодействия, а само языковое взаимодействие все еще остается одной из ведущих целей языкового образования. Именно толерантность считается самым главным в любой культуре общения и на этом базируется (ОК-14) как готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям.

Осуществляются и другие разработки, согласно которым толерантность проявляется в первую очередь как сотворчество – (ОК-5) способность работать в команде, толерантно воспринимать, культурные и личностные различия.

Если рассматривать виды толерантности языкового образования, то это преимущественно педагогическая толерантность, языковая толерантность, этническая толерантность и культурная толерантность. И во всех этих типах толерантность проявляется как явление культуры поведения, культурная норма и явление культуры, и даже как коммуникативная категория [4, с. 34]. С появлением более актуальных проблем, а также отвечающих проблемам новых ценностей пересматриваются постепенно старые образцы и нормы, что позволяет утверждать, что в будущем ценностные системы разных культур станут сближаться в соответствии с углублением взаимных контактов и расширением поля общих проблем.

Многие практикующие преподаватели считают, что проблема толерантности не стоит остро в языковом образовании, поскольку большая часть студентов настроена не только весьма

терпимо к иноязычной культуре, но даже очень позитивно. Однако если смотреть на проблему более глобально, то в последние годы мы наблюдаем всё большее количество студентов, настроенных несколько агрессивно, но отношению к зарубежным культурам, за исключением культур тех стран, в которых проживают носители изучаемого ими языка.

Можно утверждать, что воспитательный аспект данного явления выступает на первый план и проблема успешно решается при использовании эффективных средств, таких как ролевые игры, помогающие взглянуть на проблему глазами оппонента, дискуссии, дающие возможность рассмотреть все стороны зрения, аутентичные тексты, сказки, статьи, фильмы и другие материалы, дающие возможность построения наиболее полной картины мира [5].

Этническая и культурная толерантность проявляется не только по отношению к явлениям иноязычной культуры, но также в иноязычном взаимодействии друг с другом студентов-участников группы. Это обусловлено тем, что в Институте иностранных языков обучаются студенты, у которых первый / родной язык (mother tongue) не всегда русский. Такая ситуация встречается все чаще, так как в Волгоградской области проживают более 130 национальностей. И всё более значительное количество студентов, поступающих в наш университет, являются выпускниками

школ южных регионов Российской Федерации. Несомненно, преподавателю затруднительно выбирать обучающие технологии, включающие использование родного языка, и он опирается на направления и методы, исключающие использование родного языка, такие как, например, интенсивный и пр. Во многих школах города учащихся обучают одновременно двум языкам. И соответственно, студенты института иностранных языков специализируются по двум языкам, что затрудняет иноязычное взаимодействие и вызывает множество проблем в межкультурной коммуникации, требует развитие такого качества как толерантность к иноязычной культуре, взглядам, мнениям, суждениям, традициям и т. д. Однако такая ситуация, в свою очередь, и создает эффективные условия для воспитания толерантности.

В рамках данной статьи мы предприняли попытку на основе процесса обучения бакалавров показать, каким образом происходит воспитание толерантности как культуры в иноязычном взаимодействии. Мы опирались в основном на компетентностный подход и рассматривали воспитание толерантности как культуры через другие компетенции, поскольку данный подход отражает в большей степени тенденции, происходящие в педагогическом и языковом образовании, переход с одних стандартов на другие, видоизменение компетенций, их связь с предметами и т. д.

Библиографический список

1. Симонова Н.И. *Формирование межкультурной толерантности при обучении иностранным языкам*. Available at: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2015/06/18/formirovanie-mezhkulturnoy-tolerantnosti-pri-obuchenii>
2. Сысоев П.В. *Концепция языкового поликультурного образования*. Москва, 2003.
3. Тер-Минасова С. Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва, 2000.
4. Магомедов А.А., Кодзаев Т.Б., Чеджемов С.Р. *Педагогика сегодня*. Владикавказ, 1994.
5. Стернин И.А. Шилихина К.М. *Коммуникативные аспекты толерантности*. Воронеж, 2000.

References

1. Simonova N.I. *Formirovanie mezhkul'turnoj tolerantnosti pri obuchenii inostrannym yazykam*. Available at: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2015/06/18/formirovanie-mezhkulturnoy-tolerantnosti-pri-obuchenii>
2. Sysoev P.V. *Koncepciya yazykovogo polikul'turnogo obrazovaniya*. Moskva, 2003.
3. Ter-Minasova S. G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva, 2000.
4. Magometov A.A., Kodzaev T.B., Chedzhemov S.R. *Pedagogika segodnya*. Vladikavkaz, 1994.
5. Sternin I.A. Shilikhina K.M. *Kommunikativnye aspekty tolerantnosti*. Voronezh, 2000.

Статья поступила в редакцию 30.09.15

УДК: 373.5:78

Ovsyannikova O.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Arts, Tyumen State University (Tyumen, Russia), E-mail: sergeiovsyannikov@yandex.ru

Mezhetskaya O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Arts, Tyumen State University (Tyumen, Russia), E-mail: oksana_music_67@mail.ru

INCLUSIVE EDUCATION IN THE MUSIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT: PROBLEMS AND WAYS OF THEIR SOLUTION.

The article studies inclusive education in music educational environment, e.g. in musical schools and art schools, at lessons, musical departments of universities. In the work a category of children, referred to as inclusive children are studied: these are children with physical and mental disabilities, children from socially disadvantaged families, migrants and foreigners, as well as musically gifted children. This article describes some experience of inclusive music education in Russia on the basis of what the authors outline challenges in the field of education, including the need for specialized personnel teachers, the lack of innovative techniques and methods of inclusive education at all levels of musical and educational environment, etc. The problem of the study allowed the authors formulating their solutions: development of programs of inclusive music education for all educational levels, taking into account the opportunities, the educational needs of all inclusive children. The work determines requirements for material and technical equipment of inclusive musical education in various institutions. The author identifies effective forms and methods of musical training of children with different educational needs and abilities and mentions training courses on inclusive education for music teachers.

Key words: inclusive education, musical and educational environment, inclusive education problems in musical education, solutions to a problems of inclusive education, inclusive education in a musical school and a university, music lessons at school.

O.A. Овсянникова, канд. пед. наук, доц., доц. каф. искусств Тюменского государственного университета, г. Тюмень, E-mail: sergeiovsyannikov@yandex.ru

O.B. Межецкая, канд. пед. наук, доц., доц. каф. искусств Тюменского государственного университета, г. Тюмень, E-mail: oksana_music_67@mail.ru

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Статья посвящена инклюзивному образованию в музыкально-образовательной среде музыкальных школ и школ искусств, урока музыки общеобразовательной школы, а также музыкальных факультетов и отделений вузов. В работе обозначены категории детей, которых относят к инклюзивным – это дети с физическими и психологическими нарушениями здоровья, дети

из социально неблагополучных семей, мигранты и иностранцы, а также музыкально одарённые дети. В статье описывается определённый опыт инклюзивного музыкального образования в России, на основании чего авторами намечаются проблемы в этой области образования, среди которых потребность в специализированных кадрах преподавателей, нехватка инновационных методик и методов инклюзивного образования на всех ступенях музыкально-образовательной среды и др. Обозначенные проблемы позволили авторам сформулировать пути их решения: разработка программ инклюзивного музыкального образования для всех образовательных ступеней, учитывающих возможности, образовательные потребности детей всех инклюзивных категорий; определение требований для материально-технического оснащения инклюзивного музыкального образования в различных учреждениях; выявление эффективных форм и методов совместного музыкального обучения детей с различными образовательными возможностями и потребностями; разработка курсов повышения квалификации по инклюзивному образованию для педагогов-музыкантов и другие.

Ключевые слова: инклюзивное образование, музыкально-образовательная среда, проблемы инклюзивного образования в музыкально-образовательной среде, пути решения проблем инклюзивного образования, инклюзивное образование в музыкальной школе, вузе, на уроке музыки в общеобразовательной школе.

В 1990-х – 2000-х гг. вслед за Западом в России стали создаваться условия для инклюзивной педагогики. Инклюзивное образование (от франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю, иначе – «включенное образование») рассматривается как процесс совместного обучения лиц, имеющих образовательные проблемы с основным контингентом обучающихся в учебном заведении общего вида [1]. Такое образование ориентировано на формирование условий доступности образования для всех, в том числе обеспечивает доступ к образованию для детей с инвалидностью. Согласно Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г.), «необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы так, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей», «лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах. Обычные школы должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных прежде всего на детей с целью удовлетворения этих потребностей» [1, с. 374]. По мнению А.А. Смирнова, инклюзивными следует считать не только учащихся-инвалидов, но и молодых людей, нуждающихся в адаптации для них условий обучения, учебных программ и требующих дополнительного внимания со стороны преподавателей. «К такой категории относятся не только учащиеся с нарушениями двигательных функций, речи, зрения, эмоциональной сферы, внутренних органов, но и воспитанники детских домов, приютов и дети из неблагополучных семей с тяжелым социальными или экономическим положением» [2]. Кроме того, к их числу относятся жертвы стихийных и техногенных катастроф, мигранты и иностранцы, имеющие проблемы с языком, на котором осуществляется обучение, а также некоторые одаренные учащиеся, так как очень высокий уровень одаренности часто сочетается с определенными нарушениями в физическом развитии или с другими признаками инклюзивности.

Сейчас в России применяется три подхода в обучении детей с особыми образовательными потребностями:

- Дифференцированное обучение детей с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с задержкой психического развития в специальных (коррекционных) учреждениях I–VIII видов.
- Интегрированное обучение детей в специальных классах (группах) в общеобразовательных учреждениях.
- Инклюзивное обучение, когда дети с особыми образовательными потребностями обучаются в классе вместе с обычными детьми [3].

В данной работе нас будет интересовать третий подход и его перенесение в музыкально-образовательную среду музыкальных школ (школ искусств), музыкальных факультетов высших учебных заведений, а также в среду урока музыки общеобразовательных школ. Уже имеется некоторый практический опыт инклюзивного обучения в музыкально-образовательной среде учреждений различных ступеней образования, определенный опыт обучения музыке сложных и одаренных детей и подростков (Д.Б. Кабелевский, Д.К. Кирнарская, К. Орф и др.) [4]. Образовательные учреждения (музыкальные школы и школы искусств, общеобразовательные школы, вузы) создают условия, способствующие интеграции особых учащихся в процесс обучения. Появляется так называемая «доступная среда» (пандусы, подъемные механизмы), помогающая комфортному обучению детей с ограниченными возможностями. Остается пока открытым вопрос об образовательных программах, но, тем не менее, дети, обучающиеся, например, в музыкальных школах, имеющие про-

блемы со слухом или зрением, занимаются по индивидуальным программам, адаптированным к соответствующим конкретным особенностям учащихся. Процесс индивидуальных занятий в классе фортепиано позволяет гибко подходить к вопросу обучения. Под каждого ребёнка подбирается репертуар, учитывающий его возможности и способности, выстраивается график точечной отчетности. Некоторые педагоги-музыканты внедряют в процесс урока музыки общеобразовательной школы элементарное музицирование по системе К. Орфа как здоровьесберегающую технологию, но эти нововведения не приобретают массовый характер, утверждённый во ФГОСах и образовательных программах по музыке. Введение дополнений к уже существующим образовательным программам, учитывая опыт работы с особыми детьми, поможет облегчить и упорядочить процесс обучения. На сегодняшний день педагог, занимающийся с особым ребёнком, сам выстраивает траекторию взаимодействия с конкретным обучающимся, методом проб и ошибок решает каждую отдельную проблему. В этом вопросе назрела необходимость в проведении «круглых столов» для обмена опытом педагогов различных ступеней образования.

Говоря об опыте инклюзивного образования, следует отметить, что существует специальное направление в музыкальной психологии, занимающееся изучением воздействия музыки на слушателя и исполнителя, именуемое музыкотерапией. Тем не менее, большинство педагогов работают с учащимися, имеющими особые образовательные потребности в музыкальных и общеобразовательных школах, вузах и других учреждениях, во многом интуитивно, исходя из своих представлений о том, как и чему учить, методом проб и ошибок находя эффективные способы обучения таких учащихся. Таким образом, можно обозначить ряд проблем инклюзивного образования в музыкально-образовательной среде различных учреждений. Во-первых, требуется разработка теоретических подходов к музыкальному обучению детей с особыми образовательными потребностями в сочетании с обучением обычных детей. Во-вторых, необходимо методическое и материально-техническое оснащение данного процесса. В-третьих, существует потребность в специализированных кадрах преподавателей, способных осуществлять такой процесс эффективно и на высоком профессиональном уровне. Рассмотрим пути решения обозначившихся проблем. Безусловно, музыкальное искусство способно оказывать оздоравливающее воздействие на учащихся благодаря своей эмоциональной и коммуникативной природе. Например, на уроке музыки дети с особыми потребностями могут участвовать в музыкальных играх, взаимодействовать со сверстниками, что даёт им возможность раскрепоститься, либо, напротив, сконцентрироваться и освоить не только навыки взаимодействия в естественной среде, но и освоить определенные программные требования урока. С другой стороны, дети с нормальным развитием имеют возможность получить опыт общения с детьми с особыми потребностями, научиться их принимать и взаимодействовать с ними. Как говорится в одном из принципов инклюзивного образования, «подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений» [5, с. 5]. Но существует проблема определения и сочетания программных требований для урока музыки (и для других ступеней музыкального образования) при совместном обучении обычных детей и детей с особыми образовательными потребностями. Поэтому первый путь решения обозначенной проблемы – разработка программ инклюзивного музыкального образования для всех образовательных ступеней, учитывающих возможности, образовательные потребности детей с нормальным развитием, одаренных детей и детей с особыми образовательными потребностями, а также их взаимодействие.

Любой процесс обучения, в том числе и музыкального, требует определённого материально-технического оснащения. Так, для осуществления образовательного процесса на уроке музыки необходим класс, оборудованный инструментом (фортепиано, клавиноа и т. д.), аудио и видео аппаратурой, детскими музыкальными инструментами, дидактическими материалами, методическими пособиями. Возникает вопрос, отличается ли материально-техническая база при инклюзивном музыкальном образовании? Безусловно, свои особенности здесь существуют. Так, желательно оснастить класс специальным музыкально-компьютерным оборудованием (с клавишами) для слабо слышащих и слабо слышащих детей, чтобы они могли не только воспринимать музыку, но и выполнять задания на сочинение простейших мелодий и их обработку, на обычном музыкальном инструменте, даже детям, детям это будет выполнять значительно сложнее.

Кроме того, учителя музыки, преподаватели музыкальных школ, вузов должны быть оснащены методическими материалами с разработками уроков, занятий по инклюзивному музыкальному образованию, где обозначались бы соответствующие принципы, формы и методы работы с обучающимися. Следовательно, второй путь – разработка требований для материаль-

но-технического оснащения инклюзивного музыкального образования в различных учреждениях; выявление эффективных форм и методов совместного музыкального обучения детей с различными образовательными возможностями и потребностями, в том числе и одаренных детей.

Инклюзивное музыкальное образование может быть внедрено в том случае, если оно станет составной частью профессионального мышления учителей школ, преподавателей вузов. Для этого требуются специальные усилия. Необходимы такие специалисты, которые смогут воплотить эту идею в жизнь, будут владеть соответствующим комплексом компетенций. Таким образом, третий путь решения проблемы – разработка курсов повышения квалификации по инклюзивному образованию для педагогов-музыкантов на различных образовательных уровнях, внедрение в профессиональную подготовку колледжей и вузов компонента инклюзивного музыкального образования не только в содержание теоретических курсов, но и в процесс прохождения учебной и педагогической видов практик.

Все обозначенные пути решения проблем требуют детальной теоретической разработки и внедрения их в практику музыкального образования.

Библиографический список

1. Пугачев А.С. Инклюзивное образование. *Молодой учёный*. 2012; 10.
2. Смирнов А.А. *Инклюзивное музыкальное обучение как путь к профессии: из опыта практической работы* (фрагмент монографии). Available at: http://www.csni.ru/mon/2013_03_31_001.php
3. Алехина С.В. Инклюзивное образование в России. *Материалы проекта: Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки*. 2014.
4. Овсянкина Г.П. *Музыкальная психология*. Союз художников, 2007.
5. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики. *Психологическая наука и образование*. 2014; Т. 19; № 1.

References

1. Pugachev A.S. Inklusivnoe obrazovanie. *Molodoj uchenyj*. 2012; 10.
2. Smirnov A.A. *Inklusivnoe muzykal'noe obuchenie kak put' k professii: iz opyta prakticheskoy raboty* (fragment monografii). Available at: http://www.csni.ru/mon/2013_03_31_001.php
3. Alehina S.V. Inklusivnoe obrazovanie v Rossii. *Materialy projekta: Obrazovanie, blagopoluchie i razvivayushchaya ekonomika Rossii, Brazili i Yuzhnoj Afriki*. 2014.
4. Ovsyankina G.P. *Muzykal'naya psikhologiya*. Soyuz hudozhnikov, 2007.
5. Alehina S.V. Principy inkluzii v kontekste izmenenij obrazovatel'noy praktiki. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2014; T. 19; № 1.

Статья поступила в редакцию 02.10.15

УДК 371.13

Kuznetsova V.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Art Education, Academy of Professional Development and Retraining of Educators (Moscow, Russia), E-mail: kuznecv@inbox.ru

COMPARATIVE ANALYSES OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF A MUSIC TEACHER BY EDUCATIONAL ACTIVITY SUBJECTS. The article explains the uniqueness of professional activities of a music teacher, pointing to the need to clarify the requirements of the professional standard of a teacher of art. The specific nature of a professional activity of the teacher defines the object of labor, means of implementation of professional activity and target setting. A significant impact on the quality of training and, therefore, his professional activities have a Supreme educational organization, in which future specialists get education (Ministry of Culture and Ministry of Education and Science), as it has a different objective. The study reveals contradictions in the understanding the hierarchy of importance of professional competencies of teachers and their students. The author analyzes professional competences of a music teacher, which will create a professional standard of a teacher of art.

Key words: music teacher, features of professional work of music teacher, art as a special sphere of reflection of reality, professional standards, professional competence.

В.В. Кузнецова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. художественного образования ФГАОУ АПК и ППРО, г. Москва, E-mail: kuznecv@inbox.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье обосновывается своеобразие профессиональной деятельности учителя музыки, указывающее на необходимость уточнения требований профессионального стандарта педагога искусства. Специфику профессиональной деятельности учителя определяет объект труда, средства осуществления профессиональной деятельности и целевая установка. Существенное влияние на качество подготовки специалиста, а значит и на его профессиональную деятельность оказывает ведомственная принадлежность образовательной организации, в которой будущий специалист получает образование (Министерство культуры РФ или Министерство образования и науки РФ), так как имеет разные целевые установки. Проведенное исследование выявило противоречия в понимании иерархии значимости профессиональных компетенций учителями и их учениками. Анализ профессиональных компетенций учителя музыки позволит создать профессиональный стандарт педагога искусства.

Ключевые слова: учитель музыки, особенности профессиональной деятельности учителя музыки, искусство как особая сфера отражения действительности, профессиональный стандарт, профессиональные компетенции.

Принятие новых нормативно-правовых документов в сфере образования актуализировало проблему выявления профессионально значимых качеств учителя музыки. Особую значимость определение специфики профессиональной деятельности учителя музыки приобретает в условиях введения профессионального стандарта педагога.

Исследования в области профессионального образования указывают, что в связи со сменой технологий и средств обучения, а также потребностей общества квалификационные характеристики, предъявляемые к специалисту, меняются [1]. Профессиональный стандарт педагога нормативно закрепил перечень профессиональных и личностных требований к учителю, а также профессиональные компетенции, отражающие специфику деятельности, в частности в дошкольном образовании, начальной школе. Вместе с тем, деятельность учителя музыки имеет ярко выраженную специфику, которая не находит отражения в существующем стандарте.

Рассмотрим эту специфику на основе классификации профессий по содержанию труда, разработанной Е.А. Климовым [2]. Учёный предложил анализировать содержание труда по следующим позициям: по объекту труда, по средствам осуществления, по целям, по условиям труда.

По объекту труда различают профессии в системе: человек – живая природа, человек – человек, человек – знаковая система, человек – художественный образ. Работа учителя музыки соответствует трем из четырех предложенных систем и подразумевает общение с субъектами образовательной деятельности (учитель-обучающийся, учитель – родители, учитель – учитель), со знаковой системой (нотная запись музыкального произведения, интонационная природа музыки как смысловой код), с художественным образом (при исполнении или слушании музыкального произведения). По средствам осуществления профессия учителя музыки, в отличие от других учительских специальностей, относится к ручному труду, так как учитель непосредственно играет на музыкальном инструменте на уроке. Это обстоятельство роднит профессию учителя музыки с профессиями, связанными с ремеслом. Анализ по целям также указывает на дуализм преобразующей (формирование личности обучающегося) и изыскательской (создание художественного образа в процессе исполнения произведения) деятельности учителя. Таким образом, можно утверждать, что музыкально-педагогическая деятельность по объекту труда, по средствам осуществления профессиональной деятельности, по целевой установке самой деятельности объединяет в себе несколько специальностей – общепедагогическую, музыкально-педагогическую со своей спецификой и исполнительскую как обязательную часть музыкально-педагогической деятельности.

Даже условия труда учителя музыки отличаются от условий труда коллег, так как на уроках постоянно звучит музыка, которая в системе искусств занимает особое место. Музыкальный язык, язык звуков – это особый язык, который на уровне чувственного и ассоциативного восприятия понимают в любом уголке земного шара. Именно музыка средствами музыкальной выразительности на уровне философского обобщения может передавать эмоциональную, субъективную сторону духовной жизни человека: мысли и размышления о человеческом бытии. Это связано с интонационной природой музыки, где интонация понимается как «смысловое единство» [3, с. 67]. Интонация, наряду со словом и изображением, является важнейшим семиотическим средством культуры. Музыкальная интонация помогает слушателю погрузиться во внутренний фабульный мир музыкального произведения, представляя внешнее через внутреннее, материальное через духовное. По словам В.В. Медушевского, «настоящий слушатель ... умеет жить в художественном мире музыки и духовно растет, переживая услышанные произведения» [3, с. 70].

Очевидно, что произведения искусства являются специфическим инструментарием для освоения школьниками социально-культурного опыта, оказывающим влияние как на формирование эмоционально-чувственной, так и абстрактно-логической сфер личности человека. Именно художественное образование является наиболее действенным способом в решении задач развития и формирования целостной личности, её духовности, творческой индивидуальности, интеллектуального и эмоционального богатства. Наибольшую важность оно имеет в воспитании нравственности, внутренней свободы человека, в формировании его мироощущения, миропонимания и мироотношения.

Своеобразие предметного содержания урока музыки как урока искусства, особенности содержания труда учителя музыки

позволяют сделать вывод о необходимости уточнения требований профессионального стандарта к педагогу искусства. Еще одним фактором, влияющим на специфику подготовки кадров для преподавания предметов искусства, является система профессионального образования, сложившаяся в нашей стране. Специалисты в сфере художественного образования готовят в образовательных организациях, которые могут подчиняться как Министерству образования и науки Российской Федерации, так и Министерству культуры Российской Федерации. Специфика ведомственного подчинения образовательных организаций ставит перед ними разные цели в профессиональной подготовке специалистов художественного профиля [4].

Сложившаяся в нашей стране система художественного образования позволяет получить художественное развитие в зависимости от степени вовлеченности личности в процесс: общее художественное образование; дополнительное профессиональное образование; предпрофессиональное и профессиональное художественное образование.

Указанные уровни художественного образования выполняют различную функцию. Общее художественное образование рассматривает искусство как опыт отношений и направлено на развитие общей культуры. Общее художественное образование дети получают в общеобразовательной школе.

Дети, которые хотят расширить свое представление о художественной деятельности могут реализовать свои запросы в зоне свободного поиска интересов в учреждениях дополнительного образования детей художественно-эстетической направленности.

И, наконец, становление профессиональной культуры, познающей искусство как языковой опыт, происходит в учреждениях, реализующих программы предпрофессиональной и профессиональной подготовки.

Как правило, общее и дополнительное художественное образование реализуется в образовательных организациях, подчиненных Министерству образования и науки Российской Федерации, а предпрофессиональное и профессиональное художественное образование (частично дополнительное) в образовательных организациях сферы культуры и искусства.

В связи с различиями целевых установок перечисленных уровней художественного образования выявляются различия в профессиональных компетенциях работающих специалистов: превалирование либо педагогической составляющей профессиональной деятельности, либо специальных профессиональных компетенций по разным видам специализаций (исполнительское искусство, теория искусства).

Таким образом, выявляются противоречия между сформированными профессиональными компетенциями специалиста художественного профиля в процессе получения образования в учреждениях различной ведомственной принадлежности и необходимым набором компетенций для успешной профессиональной деятельности в организациях художественного образования различных уровней.

Актуальность данной проблематики определила исследование профессионально значимых качеств педагога искусства в контексте введения профессионального стандарта педагога, которое было проведено кафедрой художественного образования ФГАОУ ДПО АПК и ППРО в 2014 году во время проведения Всероссийской олимпиады школьников по «Искусству» (МХК). Особенностью данного исследования явилось то, что в нем участвовали учителя из разных регионов России и их ученики (всего около 300 человек). Целью исследования явилось выявление профессионально значимых качеств педагога искусства [1].

Ответы на констатирующую часть анкеты позволили получить сведения о возрасте и уровне образования учителей. Полученные результаты подтвердили данные о возрастном составе учителей: до 35 лет – 19%, до 50 лет – 33%, свыше 50 лет – 48%.

Инвариантная часть анкеты предлагала выбор из перечня 5 наиболее значимых профессиональных качеств в порядке убывания от наиболее значимых к наименее значимым. Выбор предполагалось сделать из следующих качеств: общая широкая образованность; фундаментальное знание преподаваемого предмета; глубокое знание возрастной и педагогической психологии; знание новых достижений и тенденций в соответствующей предметной области; владение методикой обучения и воспитания; любовь к делу, творческое отношение к работе; умение передавать свою увлеченность детям; умение понять внутренний мир своего ученика; профессиональные навыки;

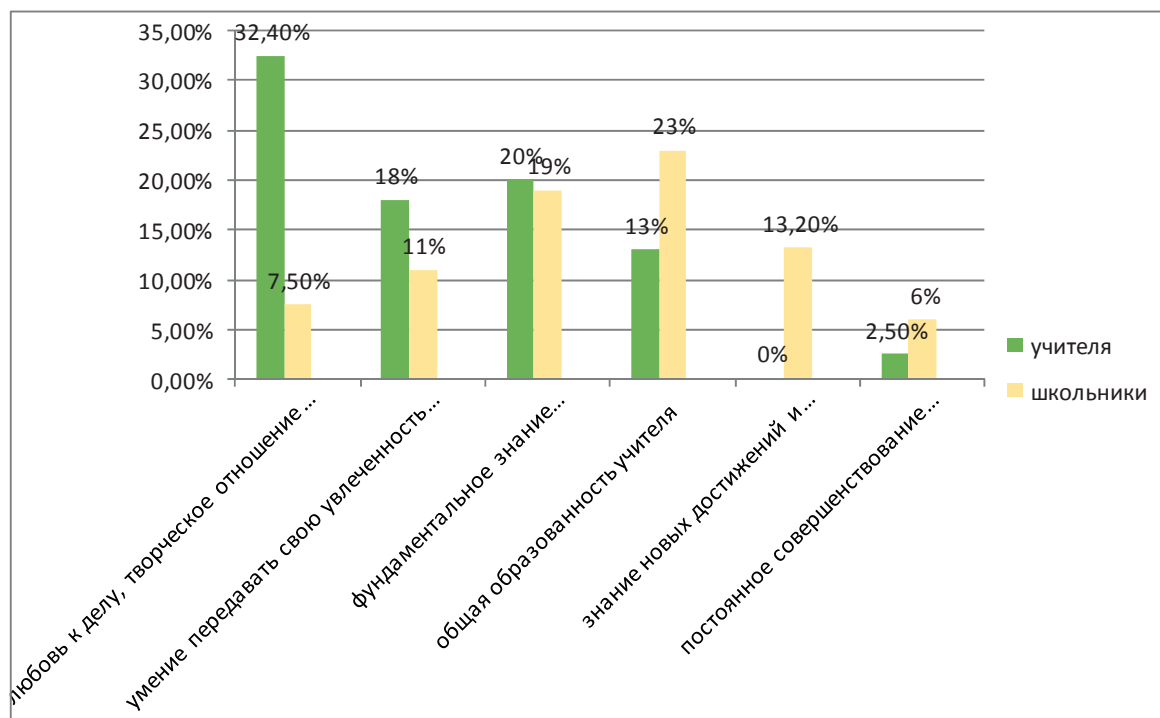


Рис. 1. Сравнение отношения к профессионально-значимым качествам у учителей и школьников.

владение педагогической техникой (логикой, речью, выразительными средствами общения) и педагогическим тактом; постоянное совершенствование знаний и педагогического мастерства. Профессиональные качества были объединены в несколько групп в соответствии с трудовыми действиями, определяющими необходимые умения и необходимые знания педагога. Условно получилось три группы качеств: общая образованность и знание предметной области, профессиональные компетенции и эмоциональное отношение к своей работе.

Полученные результаты позволили сделать вывод о несопадении представлений учителей и их учеников о значимых профессиональных качествах. Так, среди наименее значимых качеств для учителей было знание новых достижений и тенденций в соответствующей предметной области – 0% ответов, глубокое знание возрастной и педагогической психологии – 2,5%, постоянное совершенствование знаний и педагогического мастерства – 2,5%. Однако исследования, проведенные кафедрой в 2012 году, выявили, что около 15% учителей сталкиваются с проблемами в методической подготовке [1]. При этом среди наиболее значимых качеств на эту характеристику указали лишь 4% учителей.

Среди наиболее значимых профессиональных качеств учителями были заявлены любовь к делу, творческое отношение к работе (32,4% ответов) и умение передавать свою увлеченность детям (18% ответов). При этом лишь для 7,5% школьников важны значимые для учителей любовь к делу, творческое отношение к работе.

Также в процессе обработки полученных результатов был выявлен интересный факт отношения к фундаментальному знанию преподаваемого предмета. При общем показателе 20,25% наибольшую значимость этой позиции придают учителя старше 50 лет (более 15% ответов). Эти данные коррелируются с исследованиями, проведенными сотрудниками НИУ ВШЭ – представлены на рисунке 1.

Аналогичная ситуация выявилась и в отношении к общей образованности учителя. На её значимость указали около 13% опрошенных учителей, из них старше 50 лет – около 9%. Между тем, данные опроса среди учеников указывают, что важнейшим профессиональным качеством учителя для них является общая широкая образованность – 23% и фундаментальное знание предмета – 19% ответов опрошенных. Важным для школьников оказалось также и владение профессиональными навыками – около 13% ответов. Для учителей это качество по важности оказалось не столь значимым – 5% ответов.

В заключение можно сделать следующие выводы:

1. Особенность профессиональной деятельности педагога искусства, в частности, учителя музыки, требует разработки своего собственного стандарта;
2. При разработке стандарта необходимо учитывать социальный запрос к набору профессиональных компетенций педагога;
3. Исследования, проведенные в процессе курсов повышения квалификации, могут оказать существенную помощь в разработке профессионального стандарта педагога искусства.

Библиографический список

1. Кузнецова В.В. Исследование профессионально-значимых качеств педагога искусства в контексте введения профессионального стандарта педагога. *Непрерывное педагогическое образование.ru*. 2014; 12.
2. Климов Е.А. *Развивающийся человек в мире профессий*. Обнинск, 1993.
3. *Спутник учителя музыки*. С.С. Балашова, В.В. Медушевский, Г.С. Тарасов и др. Сост. Т.В. Чельшева. Москва: Просвещение, 1993.
4. Кузнецова В.В., Дуганова Л.П., Руднева О.С. К проблеме междометственного взаимодействия в художественном образовании. *Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития: сборник научных статей*. Москва: ФГАУ ДПО АПК и ППРО, 2012.

References

1. Kuznecova V.V. Issledovanie professional'no-znachimyh kachestv pedagoga iskusstva v kontekste vvedeniya professional'nogo standarta pedagoga. *Neprieryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie.ru*. 2014; 12.
2. Klimov E.A. *Razvivayushchiysya chelovek v mire professij*. Obninsk, 1993.
3. *Sputnik uchitelya muzyki*. S.S. Balashova, V.V. Medushevskij, G.S. Tarasov i dr. Sost. T.V. Chelysheva. Moskva: Prosveschenie, 1993.
4. Kuznecova V.V., Duganova L.P., Rudneva O.S. K probleme mezhdometstvennogo vzaimodejstviya v hudozhestvennom obrazovanii. *Neprieryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie v kontekste innovacionnyh projektov obschestvennogo razvitiya: sbornik nauchnyh statej*. Moskva: FGAOU DPO APK i PPRO, 2012.

Статья поступила в редакцию 29.09.15

УДК 37.013

Petrova N.F., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia),
E-mail: klinpsych@mail.ru

PSYCHOLOGICAL PROTECTION AS A MEANS OF ENSURING PERSONAL SAFETY AND MENTAL HEALTH. The human psyche has an ability to protect itself from adverse influences, protect both from external and internal factors. Psychological defense mechanisms operate to some extent in each person. They perform a function of guardian of our mental health, our "I", from the effects of stress, failure, anxiety, unpleasant, destructive thoughts, from external and internal conflicts causing negative health. The article presents types and mechanisms of psychological protection of an individual. According to the author, information on the psychological security of a person and ways of its organization to be included in the contents of education are not only of students of psychological and pedagogical specialties, but in general for all specialties, including technical ones. The author recommends including this section in Safety Course.

Key words: psychological protection, safety, personality, types, mechanisms of psychological protection.

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИТА, КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ И СОХРАНЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

Психика человека имеет свойство защищать себя от неблагоприятных воздействий, будь то внешние факторы или внутреннее. Механизмы психологической защиты работают в той или иной мере у каждого человека. Они выполняют функцию стража нашего психического здоровья, нашего «Я» от воздействия стрессов, неудач, повышенной тревожности; от неприятных, разрушающих мыслей, от внешних и внутренних конфликтов вызывающих негативное самочувствие. В статье приводятся виды и механизмы психологической защиты личности. По мнению автора статьи, сведения по психологической безопасности личности и способах её организации необходимо включать в содержание образования не только студентов, обучающихся по всем специальностям, например в курс «Безопасность жизнедеятельности».

Ключевые слова: психологическая защита, безопасность личности, виды, механизмы психологической защиты.

Создание системы безопасности страны, а также безопасности системы образования невозможно без учёта её психологической составляющей, обеспечения психологической защищённости человека. В современной психологической науке сформировалось направление – психология безопасности, в рамках которого выполняются теоретические и практические исследования. Психологическая безопасность – это состояние психологической защищённости, а также способность человека и среды отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия [1 – 3].

Психологическая защита – это система ситуативных действий и приёмов, снижающих душевное напряжение, защищающих от душевной боли или других неприятных переживаний. Психологическая защита подразделяется на социально-групповую и индивидуально-личностную.

Социально-групповая защита определяется наличием информационных потоков внутри и между формальными и неформальными группами, в которых взаимодействует индивид, групповыми нормами, требованиями и системой санкций. Она предполагает защищённость конкретной группы [4].

Индивидуально-личностная защита – это степень личностной защищённости индивида. Она обеспечивается комплексом защитных механизмов личности, стратегий поведения и взаимодействия с окружающими и подразделяется на три основных вида: межличностную защиту, психическую саморегуляцию и внутриличностную защиту.

Существует несколько видов защиты от внешних воздействий. Их подразделяют по уровню осознанности, по количеству субъектов защиты, по отношению к объективной действительности.

1. По уровню осознанности выделяют преднамеренную и непреднамеренную защиту. Преднамеренная защита осуществляется на осознаваемом уровне в соответствии с целями и намерениями тех, на кого оказывается воздействие. Непреднамеренная защита представляет собой поведение, связанное с усвоенным стереотипом.

2. По количеству субъектов защиты выделяют индивидуальную и групповую защиту.

Индивидуальная защита связана с защитным поведением одного человека, групповая защита подразумевает защитное поведение группы как субъекта взаимодействия, исходя из общей договорённости.

3. По отношению к объективной действительности выделяют общую и избирательную защитную стратегию. При общей стратегии реализуется критичность личности по отношению ко всей совокупности внешних воздействий.

В процессе социализации личности формируются различные стратегии поведения, как конструктивные, так и пассивные.

Конструктивное поведение – это активные действия по устранению травмирующей ситуации, результатом которых является адекватное восприятие действительности.

Пассивность, неконструктивность предполагает бегство, уход от травмирующей ситуации, в результате чего у человека возникает иллюзорное ощущение защищённости, не дающее уверенности в стабильности действительности.

В зависимости от степени участия личности поведение делится на подавление, вытеснение из сознания негативных стимулов, уход от тревожащей ситуации, поиск информации, осуществление непосредственных действий для решения трудностей.

Таблица 1

Основные виды индивидуально-личностной защиты

индивидуально-личностная защита		
Межличностная защита	Психическая саморегуляция	Внутриличностная защита
представляет собой деятельность личности в целях сохранения своей целостности путем изменения характера внешнего взаимодействия.	является специальной регулятивной системой стабилизации личности, которая направлена на минимизацию или полное устранение таких чувств, которые сопровождают все внутриличностные конфликты, страх, тревога	это психическое самовоздействие для целенаправленной регуляции всесторонней деятельности организма, его процессов, реакций и состояний

По значимости результатов поведение делится на регуляцию собственных эмоциональных состояний или на восстановление межличностных отношений. Формы проявления поведения могут быть пластичными, способными к изменению в зависимости от ситуации, а могут формироваться как стереотипы, быть «закостенелыми», ригидными [5 – 7].

шедшего, которое может варьироваться от сохранения самообладания до состояния истерики или пассивности, бездействия. Степень осознания критического момента зависит от целого ряда факторов (табл. 2).

Выделяют два вида когнитивной оценки: первичная – что можно ожидать от стрессора – угрозы или благоденствия; вто-

Таблица 2

Основные факторы, от которых зависит осознание личностью критического момента			
особенности личности	физическое и социальное окружение личности	доступность информации	собственные когнитивные структуры реальности

Стратегия поведения формируется в результате системного взаимодействия когнитивной (интеллектуальной), эмоциональной и поведенческой сфер психики. На уровне когнитивной сферы определяется значимость ситуации для человека. Если она вызвана внешними обстоятельствами, то воспринимается как неизбежная. Человек может ощущать личную ответственность за создавшуюся ситуацию, обвинять себя в ее возникновении. При этом он либо не видит конструктивного выхода из сложившегося положения, либо оценивает значимость для себя травмирующей ситуации, ищет положительный выход из неё. В том случае, когда ответственность за возникновение подобной ситуации возлагается на окружающих, то и разрешение ее становится их прерогативой. На уровне эмоциональной сферы реализуется возможность человека контролировать свои эмоции в зависимости от степени индивидуальной эмоциональной значимости чрезвычайной ситуации, опыта успешного разрешения подобной ситуации, готовности личности к ее возникновению. От перечисленных факторов зависит эмоциональное восприятие произо-

ричная – оценка собственных ресурсов и возможностей решить задачу. В соответствии с ними формируется определенная стратегия поведения – копинг, т. е. разработка механизмов разрешения ситуации, прежде всего, в конфликтных ситуациях. Различают несколько основных типов взаимодействия в конфликтных ситуациях: сотрудничество, соперничество, компромисс, избегание и приспособление.

Межличностная защита может быть реализована в различных формах, способствующих разрешению травмирующей ситуации – уход, изгнание (вытеснение), блокировка, управление (контроль), затаивание, маскировка, информирование.

Таким образом, мы считаем, что сведения по психологической безопасности личности и способах её организации необходимо включать в содержание образования не только студентов, обучающихся по психолого-педагогическим специальностям, но и вообще по всем специальностям, включая технические. В этой связи рекомендуем включать этот раздел в курс «Безопасность жизнедеятельности».

Библиографический список

1. Алехин И.А. Безопасность образования. Миф или реальность? *Мир образования – образование в мире*. 2011; 1: 32 – 40.
2. Алехин И.А., Чесноков Н.А. Угрозы и опасности психолого-педагогического характера для образовательных систем Российской Федерации. *Мир образования – образование в мире*. 2014; 2: 162 – 168.
3. Алехин И.А. Дидактические основы безопасности жизнедеятельности. *Мир образования – образование в мире*. 2010; 3: 3 – 8.
4. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. Москва, 1998.
5. Петрова Н.Ф. Роль здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе современной школы. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6 (43): 139 – 140.
6. Петрова Н.Ф. Здоровье человека как многоаспектный феномен. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 113 – 115.
7. Горовая В.И., Петрова Н.Ф. Идея системности в определении понятия здоровья. *Фундаментальные исследования*. 2006; 3.

References

1. Alehin I.A. Bezopasnost' obrazovaniya. Mif ili real'nost'? *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2011; 1: 32 – 40.
2. Alehin I.A., Chesnokov N.A. Ugrozy i opasnosti psihologo-pedagogicheskogo haraktera dlya obrazovatel'nyh sistem Rossijskoj Federacii. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2014; 2: 162 – 168.
3. Alehin I.A. Didakticheskie osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2010; 3: 3 – 8.
4. Grachev G.V. *Informacionno-psihologicheskaya bezopasnost' lichnosti: sostoyanie i vozmozhnosti psihologicheskoy zashchity*. Moskva, 1998.
5. Petrova N.F. Rol' zdorov'esberegayuschih tehnologij v obrazovatel'nom processe sovremennoj shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6 (43): 139 – 140.
6. Petrova N.F. Zdorov'e cheloveka kak mnogoaspektnyj fenomen. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 113 – 115.
7. Gorovaya V.I., Petrova N.F. Ideya sistemnosti v opredelenii ponyatiya zdorov'ya. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2006; 3.

Статья поступила в редакцию 27.09.15

УДК 378.14

Chaldanbaeva A.K., Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Kyrgyz State University n.a. I.Arabaev (Bishkek, Kyrgyz Republic), E-mail: ai_kush@mail.ru

EXPERIMENTAL STUDY OF CONDITIONS OF FORMATION OF SPECIAL COMPETENCES IN BACHELORS OF BIOLOGY.

The article presents the theoretical basis and the results of experimental work on the implementation of the pedagogical conditions, by means of which students acquire special competences which define particular features in bachelors of Biology. The results of the work show the effectiveness of proposed pedagogical conditions aimed at the formation of structural components of special competences (cognitive, activity-related, motivational, reflexive components) that will improve the quality of vocational training of bachelors of Biology at a university.

Key words: competence approach, competence, special competence, pedagogical conditions, teacher of biology.

А.К. Чалданбаева, канд. биол. наук, доц., Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева, Кыргызская Республика, г. Бишкек, E-mail: ai_kush@mail.ru

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРА БИОЛОГИИ

В статье представлены теоретическое обоснование и результаты опытно-экспериментальной работы по реализации педагогических условий, посредством которых у студентов формируются специальные компетенции, определяющие особенность подготовки бакалавра биологии внутри профиля. Полученные результаты и сделанные выводы свидетельствуют об эффективности предложенных педагогических условий, направленных на формирование структурных компонентов специальных компетенций (когнитивный, деятельностный, мотивационный, рефлексивный компоненты), что позволит повысить качество профессиональной подготовки бакалавров биологии в вузе.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, специальная компетенция, педагогические условия, учитель биологии.

В настоящее время в развитии системы образования Кыргызской Республики, согласно интеграционным процессам, намечился переход от знаниевой модели подготовки специалистов с однозначно заданными когнитивными и деятельностными компонентами к личностно ориентированному развивающему профессиональному образованию в логике компетентностного подхода.

В этой связи, Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева играет значимую роль в подготовке интеллектуальной элиты современного общества. Внедрение идей компетентностного подхода потребовало от руководства университета реализации новых государственных образовательных стандартов по педагогическому направлению, которые ориентируют вуз на подготовку компетентного педагога соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего педагогической профессией, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [1].

В рамках общей политики вуза согласно новому государственному стандарту по педагогическому направлению Факультет биологии и химии университета осуществляет подготовку бакалавров естественнонаучного образования (профиль «Биология»). Успешное освоение образовательной программы подразумевает наличие у бакалавров биологии целого комплекса универсальных и профессиональных компетенций, уровень сформированности которых позволяет определить качество образовательного процесса факультета и вуза в целом.

Однако в наборе профессиональных компетенций бакалавра биологии не регламентированы **специальные компетенции**, которые определяют особенности подготовки бакалавра внутри профиля. Между тем в психолого-педагогических исследованиях не до конца уточнены сущность понятия «специальные компетенции», их составляющие компоненты, не определены возможные пути их формирования в условиях педагогического вуза в соответствии с профилем подготовки, а также нормативно закреплённая система оценки специальных компетенций. Предлагаемое исследование можно рассматривать как одну из попыток поиска путей решения указанной проблемы с учетом основных факторов, определяющих образование сегодня в период его модернизации.

Таким образом, анализ научно-методической литературы в области подготовки будущих бакалавров педагогического образования на основе компетентностного подхода [2; 3; 4] и нормативных документов позволил сформулировать определение специальных компетенций учителей биологии.

Под **специальной компетенцией** выпускника, обучающегося по направлению «Естественно-научное образование» (профиль «Биология»), будем понимать интегративную характеристику, определяющую готовность личности к овладению системой фундаментальных биологических знаний, способов и практической деятельности в предметных областях биологии, к проявлению мотивационных отношений и рефлексивных умений, необходимых для профессиональной педагогической деятельности.

Теоретические исследования специальных компетенций бакалавра биологии [5] позволили сделать вывод о том, что одним из важных условий их развития являются: совершенствование и внедрение учебно-методического сопровождения в процесс изучения биологических дисциплин и прохождения всех видов практик;

В структуре учебно-методического обеспечения мы выделили две группы составляющих: учебно-методические документы и средства обучения.

Применительно к учебно-методическим документам нами разработаны разделы паспорта и программы формирования специальных компетенций; предложена новая структура и алгоритм проведения проектирования и разработки инновационных учебно-методических комплексов (УМК) по биологическим дисциплинам, где в требованиях к результатам обучения включен перечень специальных компетенций, которыми должен овладеть студент при изучении данных курсов.

Эффективность совершенствования и внедрения учебно-методического обеспечения в образовательный процесс заключается в том, что они разработаны с учетом требований компетентностного подхода и способностей формированию запланированных специальных компетенций студентов в области биологических дисциплин, а именно: паспорт и программа формирования специальных компетенций является для студентов путеводителем по планированию индивидуальной траектории освоения специальных компетенций, инструментом самооценки уровня их сформированности на различных этапах профессиональной подготовки, для профессорско-преподавательского состава – организационным и методическим инструментарием для успешного проведения учебного процесса; инновационные УМК биологических дисциплин характеризуются мобильной нелинейной структурой и вариативным содержанием в части соответствия современному состоянию науки и практики, а также высокой скоростью обновления информации. Инновационные УМК предполагают активное использование практико-ориентированных образовательных технологий, принципиально меняющих образовательную среду по содержанию, методам и формам обучения:

Для практической проверки выделенного теоретического положения нами была проведена соответствующая опытно-экспериментальная работа, которая осуществлялась в естественных условиях педагогического процесса при изучении учебных дисциплин «Физиология человека и животных», «Анатомия человека». Исследование проводилось поэтапно, с 2012 по 2015 гг. на базе Факультета биологии и химии Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева.

В контрольную группу были включены студенты 1 – 4 курсов, которые на основе традиционно сложившейся практики изучали биологические дисциплины (всего 43 человека). В экспериментальную группу вошли 40 студентов факультетов, которые обучались согласно предлагаемому учебно-методическому сопровождению.

На *констатирующем этапе* исследований до проведения экспериментальной работы определялся исходный уровень сформированности специальных компетенций будущих бакалавров биологии контрольной и экспериментальной групп студентов.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что обе группы являются гомогенными, близкими по уровням сформированности специальных компетенций в целом и по отдельным структурным компонентам. У студентов контрольной и экспериментальной групп менее всего развиты деятельностный компонент (**Д**) специальных компетенций, определяющийся преимущественно способностью применения знаний и умений в области биологии для решения профессиональных задач в сфере педагогической профессии; когнитивный компонент (**К**) и рефлексивный компонент (**Р**) специальных компетенций, характеризующийся способностью проводить самоанализ и самооценку своей деятельности и принимать решения по совершенствованию профессиональной подготовки. При этом наиболее развитыми, по результатам проведенных исследований обеих групп, является мотивационный компонент (**М**) специальных компетенций, который определяется проявлением интереса у студентов к будущей профессиональной деятельности учителя биологии,

осознанием значимости профессии педагога. Об этом свидетельствовали следующие показатели: интерес и активность студентов на занятиях, во время проведения тренингов, учебно-полевой и педагогической практики и др.

группы после эксперимента показывают, что показатели сформированности всех четырех составляющих специальных компетенций по сравнению с показателями контрольной группы выросли (рис.1).

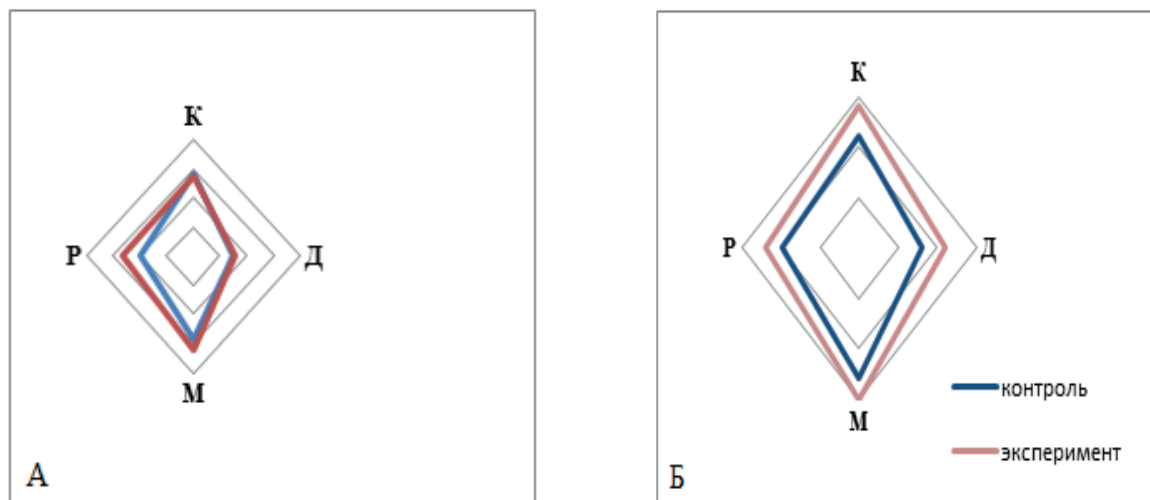


Рис. 1. Распределение сформированности компонентов специальных компетенций бакалавра биологии в контрольной и экспериментальной группах:

К – когнитивный; Д – деятельностный; М – мотивационный; Р – рефлексивный.

А – до начала эксперимента; Б – после эксперимента.

На основе анализа материалов констатирующего эксперимента было установлено, что студенты как экспериментальной, так и контрольной групп находятся, в основном, на интуитивном и адаптивном уровнях сформированности специальных компетенций.

Полученные до начала экспериментальной работы результаты подтвердили, во-первых, необходимость разработки и внедрении педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование компонентов специальных компетенций, во-вторых, целесообразность усиления практико-ориентированной направленности совершенствования процесса формирования специальных компетенций в подготовке учителя биологии через реализацию педагогических условий. В-третьих, у студентов достаточно выражена мотивация на достижение качественных результатов в профессиональной сфере, что необходимо учитывать при организации учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе.

Таким образом, определив исходный уровень сформированности специальных компетенций, мы приступили к реализации педагогических условий формирования специальных компетенций будущих учителей биологии на *формирующем этапе* исследования, в ходе которого внедрялись в практику обновленные УМК дисциплин «Физиология человека и животных» и «Анатомия человека».

Заключительный этап опытно-экспериментальной работы включал в себя анализ и качественно-количественную оценку рассмотрения динамики изменения компонентов специальных компетенций в условиях реализации теоретически обоснованных педагогических условий при проведении *контрольного эксперимента*.

На контрольном этапе опытно-поисковой работы нами был проведен повторный срез уровней сформированности компонентов специальных компетенций в контрольных и экспериментальных группах.

Сравнительные результаты диагностики сформированности специальных компетенций у студентов экспериментальной

Как показано на рис. 1, самыми высокими показателями в обеих группах после экспериментальной работы характеризуются уровни сформированности мотивационного компонента специальных компетенций, которые являются предпосылочными для развития специальных компетенций. Это свидетельствует о педагогическом потенциале биологических знаний и умений, формируемых у студентов в ходе вариативной биологической подготовки и прохождения практик, и необходимости их максимального использования в целях более эффективного личностного развития будущих специалистов. Самыми низкими показателями в обеих группах до и после завершения эксперимента отличается деятельностный компонент. Это подтверждает, с одной стороны, сложность формирования у студентов в образовательном процессе вуза специальных компетенций, способствующих результативности решения профессиональных задач, с другой – необходимость более широкого внедрения в профессиональную подготовку учителей биологии практико-ориентированных форм и технологий обучения, обеспечивающих «пробывание» студента в профессии с начальных курсов обучения.

Отмечено, что в процессе изучения биологических дисциплин согласно предлагаемым педагогическим условиям эффективного формирования специальных компетенций студенты с интуитивного уровня переходили на репродуктивный уровень, с репродуктивного уровня на адаптивный уровень и с адаптивного – на творческий уровень сформированности специальных компетенций.

Таким образом, сравнив между собой данные экспериментальной и контрольной групп, полученные в ходе проведения педагогического эксперимента, следует сделать выводы, что студенты экспериментальной группы по уровню сформированности специальных компетенций существенно превосходят студентов контрольной группы. Это свидетельствует об эффективности предложенных нами педагогических условий, направленных на формирование специальных компетенций, что, в свою очередь, позволит повысить качество профессиональной подготовки будущих учителей биологии в педагогическом вузе.

Библиографический список

1. Наркозиев А.К., Янцен В.К. *Опыт и перспективы реформирования системы образования в Кыргызстане*. Бишкек: КРСУ, 2013.
2. Гавронская Ю.Ю. *Интерактивное обучение химическим дисциплинам как средство формирования профессиональной компетентности студентов педагогических вузов*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2008.
3. Добаев К.Д. Система высшего образования Кыргызстана: переход на двухуровневую систему. *Известия Кыргызской академии образования*. Бишкек, 2011; 4 (20): 49 – 52.
4. Станкевич П.В. *Модели содержания естественнонаучного образования бакалавров и магистров*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2010.
5. Бахарева С.Р. Методологический подход к разработке средств оценки компетенций по направлению «Педагогическое образование», профиль биология. *Сборник материалов Международной научно-практической конференции*. Москва: МПГУ, 2012.

References

1. Narkoziev A.K., Yancen V.K. *Opyt i perspektivy reformirovaniya sistemy obrazovaniya v Kyrgyzstane*. Bishkek: KRSU, 2013.
2. Gavronskaya Yu.Yu. *Interaktivnoe obuchenie himicheskimi disciplinami kak sredstvo formirovaniya professional'noj kompetentnosti studentov pedagogicheskikh vuzov*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2008.
3. Dobaev K.D. Sistema vysshego obrazovaniya Kyrgyzstana: perehod na dvuhurovnevnyuyu sistemu. *Izvestiya Kyrgyzskoy akademii obrazovaniya*. Bishkek, 2011; 4 (20): 49 – 52.
4. Stankevich P.V. *Modeli soderzhaniya estestvennonauchnogo obrazovaniya bakalavrov i magistr*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2010.
5. Bahareva S.R. Metodologicheskij podhod k razrabotke sredstv ocenki kompetencij po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie», profil' biologiya. *Sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Moskva: MPGU, 2012.

Статья поступила в редакцию 23.09.15

УДК 376

Abramenko N. Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Amur State University n. a. Sholom-Aleichem (Birobidzhan, Russia), E-mail: vampismo2004@yandex.ru

Golub I. B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Amur State University n. a. Sholom-Aleichem (Birobidzhan, Russia), E-mail: Inna-Golub@mail.ru

WAYS OF FORMATION OF SUBJECTIVITY OF STUDENTS OF EDUCATION DEPARTMENT WITH REFERENCE TO PRIMARY AND PRESCHOOL EDUCATION. One of the priority issues today is a question of future of our education. First, we have to clarify what is meant by the quality of education today, that it is not the amount of good and excellent grades received by a student in particular subjects. Neither it is a percentage of annual graduates with diplomas of "honors" but understanding of how much we (consumers) are satisfied with the product of this educational system. It is also necessary to understand that the quality is a relative (temporary) measure. Yesterday's quality is no longer suitable, so some fundamental changes are required. In the paper special attention is paid to the fact that the basis of pedagogical activity aimed at the development of subjectivity of students is a common work on developing in our pupils skills to choose their own life goals. The time has come, when one of the directions of improving the quality of education should recognize the integral relationships and establishing interdisciplinary contacts.

Key words: integrated index, intercultural communication, competence, subjectivity of students, socio-cultural environment, professional development.

Н.Ю. Абраменко, канд. пед. наук, доц. Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема, г. Биробиджан, E-mail: vampismo2004@yandex.ru

И.Б. Голубь, канд. пед. наук, ст. преп. Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема, Биробиджан, E-mail: Inna-Golub@mail.ru

ПУТИ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА НА ПРИМЕРЕ НАЧАЛЬНОГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одним из самых приоритетных вопросов сегодняшнего дня является вопрос о будущем нашего образования. И прежде необходимо уточнить, что под качеством образования сегодня понимается не только величина хороших и отличных оценок, получаемых студентом по конкретным предметам. И даже не процент ежегодных выпускников вузов с «красными дипломами» а, прежде всего, понимание того, на сколько нас (потребителей) тот или иной продукт этой системы образования устраивает. Также необходимо понять, что качество – это показатель относительный (временной). Вчерашнее качество сегодня уже не пригодно, требуются кардинальные изменения.

Особое внимание в статье уделено тому, что в основе педагогической деятельности по развитию субъектности студентов, прежде всего, лежит совместная работа по выработке у наших воспитанников навыков осознанного выбора своих жизненных целей. Настало время, когда одним из направлений повышения качества образования следует признать установление интегральных связей и межпредметных контактов.

Ключевые слова: интегрированный показатель, межкультурная коммуникация, компетентность, субъектность студентов, социокультурное пространство, профессионального становления.

Первостепенной задачей и одновременно условием модернизации российского образования является повышение качества образования, соответственно повышение и профессионализма педагогов.

Современная философия образования полагает, что будущее состояние и развитие цивилизации зависит от того, какими знаниями, качествами и способностями будет обладать человек, получающий образование в наше время. Это требует высокого уровня профессионализма.

Между тем состояние образовательной практики показывает, что многие педагоги независимо от стажа работы и специальности не обладают необходимым уровнем профессиональной компетентности и испытывают объективную потребность в существенном обновлении своих знаний (методологических, психолого-педагогических и предметных). Серьезные сложности возникают в проведении исследования, организации мониторинга, а также при обработке и интерпретации полученных результатов [1].

В современных работах учёные-педагоги отмечают, что в образовательных учреждениях работают педагоги, квалификация которых нередко не отвечает задачам подготовки «педагога-исследователя», «педагога-мастера», «педагога-творца».

Таким образом, основной путь, который может существенно повлиять на повышение уровня профессионализма педагога, на развитие компетентности в процессе педагогической деятельности, как показывает практика, – это чёткая, опирающаяся на науку организация методической и исследовательской работы.

Одним из самых приоритетных вопросов сегодняшнего дня, без всякого сомнения, можно считать вопрос о будущем нашего образования:

- Что мы хотим сделать в образовании?
- На что мы претендуем в этой области?

При этом важно осознать, что под качеством образования сегодня следует понимать не столько величину хороших и отличных оценок, получаемых учеником (студентом) по конкретным предметам, и даже не процент ежегодных выпускников школ (вузов) с «красными аттестатами и дипломами» а, прежде всего, понимание того, насколько нас (т. е. потребителей) устраивает тот или иной продукт этой системы образования [2].

Во-вторых, настало время понять, что и качество – это тоже показатель относительный (временной). То, что еще вчера нас вполне устраивало, сегодня уже требует своего кардинального изменения.

А посему, в нашем понимании проблема качественного образования является проблемой вечной, разрешение которой является возможным только на данном конкретном временном этапе, в данных конкретных условиях, и к данному вопросу мы будем вынуждены возвращаться вновь и вновь через определенные промежутки времени.

В современной педагогической науке в последние годы накоплено довольно много различных работ по типу: «расширить», «углубить», «развить» объёмные параметры знаний. Думается, что для всех нас эта тенденция становится уже довольно опасной. Поскольку все мы прекрасно понимаем; что чем больше мы будем погружать наших студентов в тот или иной учебный материал, тем меньше и меньше времени у них остаётся в резерве дня его качественной проработки [3].

Преподаватель вуза начинает всё более и более уподобляться шахтёру, копающему свой узкий «предметный колодезь» – «математика», «русский язык» или «технология», и всячески стремясь углубить знания по конкретному предмету, при этом не имея никакой возможности оценить суммарный объём информации и практических навыков, получаемых нашими воспитанниками.

Видимо, настало время, когда одним из направлений повышения качества образования следует признать установление интегральных связей и межпредметных контактов. И чем больше мы их вычленим, тем больше у нас будет возможностей в переводе узкопредметных и сухих научных знаний в живые и практические умения и навыки [4].

Именно поэтому в настоящее время в стандартах высшего профессионального образования нового поколения начинается реализовываться новая компетентностная модель высшего образования. Сущность такого, «компетентностного» подхода к организации современного профессионального образования специалиста определяется в соответствии с Законом РФ «Об образовании», Федеральным Законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», а также с международными документами в сфере высшего образования [5].

В основе этой модели лежит определение компетенции, прежде всего как «способности применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области». А стандарты нового поколения и само содержание подготовки бакалавра теперь напрямую исходят из задач формирования социально-личностных и общекультурных, общенаучных, инструментальных, профессиональных компетенций. Специфический характер компетентности ориентирован на такой уровень профессиональной компетентности педагога, при котором специалист может свободно ориентироваться в многообразии современных научно-педагогических подходов.

В современных условиях обучения в вузе студенту предоставляется реальная возможность выбора не только учебных курсов, потоковых занятий и факультативов, но и возможности участия в воспитательных мероприятиях, организации учебного процесса и научной деятельности. По ряду специальности на определенном этапе учебного процесса студенту необходимо даже сделать выбор своей будущей профессиональной специализации. Это именно то, что, по мнению С.Л. Рубинштейна, именуется узловыми или поворотными этапами жизненного пути индивида и в будущем могут определить весь дальнейший жизненный путь человека.

Вот почему важно понимать то насколько самостоятельно был осуществлен этот выбор, а поэтому предоставление самого факта выбора является одним из определяющих критериев определения степени субъектности студента, которая в конечном итоге и характеризует свободное осуществление своей сознательной активности, опосредованной целеполаганием и самосознанием.

На практике мы часто сталкиваемся с тем фактом, что студенты с низким уровнем своей субъектности, прежде всего, ориентированы не на свое мнение, а на мнения родителей, друзей, одноклассников, преподавателей. На их решения очень сильно влияют такие косвенные обстоятельства как: близость вуза от родного дома, легкость (или трудность) обучения на том или ином факультете вуза, складывающиеся межличностные отношения с сокурсниками и преподавателями и т.д.

Тогда как студенты, обладающие более высоким уровнем субъектности, уже в большей степени самостоятельно осуществляют такой выбор. В случае принятия важного решения ими производится, прежде всего, опора на социальные, политиче-

ские и экономические изменения, происходящие в современном обществе. Такие студенты уже умеют хорошо анализировать свои желания, соотносят их со своими реальными возможностями, и не столь в явной форме подвержены влиянию окружающих их людей или обстоятельств.

Все это ведет к тому, что студент с высоким уровнем субъектности отличается, прежде всего, тем, что умеет планировать свои действия в зависимости от поставленных перед собою генеральной цели и конкретных задач. В то время как у студента с низким уровнем субъектности из-за «размытых» целей, как правило, постоянно возникают затруднения в построение своих дальнейших планов.

Вот почему так важно в реальных условиях времени обучения в вузе вычленив основные этапы становления и развития субъектности студентов.

В классическом варианте в принципе выделяется три таких уровни обучения:

- низкий, когда студент только начинает учиться понимать познавательные и практические действия, формировать логические приёмы своего мышления и творчески использовать имеющиеся знания;

- средний уровень, когда он учится самостоятельно, извлекает знания из собственной деятельности и расширяет границы их использования, тем самым, формируя культуру своего мышления;

- высокий уровень, который характеризуется вовлечённостью наших воспитанников в деятельность, связанную с решением препятствий, с выдвиганием идей, гипотез, с разработкой различных научных экспериментов, моделей и других творческих проектов. [6, с. 34];

По мнению другой группы авторов, такая работа в обязательном плане включает в себя:

- 1) ценностно-мотивационную компоненту (совокупность мотивов и ценностей, определяющих творческий характер педагогической деятельности);

- 2) когнитивную (система психолого-педагогических знаний и основ самообразования);

- 3) операционную (умения выстраивать программу личностного развития и подбирать средства ее достижения).

И все же ближе всего к нам в плане изучения данной проблематики оказалась московская группа учёных из педагогического государственного университета. Вот почему ниже мы более подробно останавливаемся на их подходах в характеристике этапов формирования компетентностной модели развития субъектности наших студентов.

Опираясь на их экспертное мнение в этом вопросе, можно выделить пять таких этапов в развитии студента.

1. На первоначальном этапе у человека всегда есть потребность в осуществлении самостоятельности действий, что можно выразить такими словами как – «Я хочу сделать это сам». Но, к сожалению, значительная часть наших первокурсников по различным причинам еще к этим действиям еще не готова либо по причине отсутствия мотивации, либо связи отсутствием у них практического опыта работы. Вот почему этот этап становления субъективности самым неразрывным образом должен быть связан со вторым.

2. На втором этапе происходит самостоятельное овладение нормой деятельности, что можно выразить словами – «Я могу сам». На этом этапе очень важно найти способ изначального включения студента в ту или иную образовательную деятельность, чтобы, получая позитивные подкрепления, у него появилось желание действовать. В противном случае мы можем увидеть совершенно обратное – «я не могу, а поэтому и не буду этого делать»;

3. На данном этапе формируется способность задавать цель деятельности и регламентировать норму действия («Я действую сам»).

Это происходит только в такой ситуации, когда студенту предоставляется реальная возможность проявления собственной инициативы и её реализации в самостоятельных творческих продуктивных формах. С этой целью нам просто необходимо создавать условия для выбора студентами как содержания, так и форм приобретения своего будущего профессионального опыта. Предоставить студентам так называемые рабочие площадки (научные лаборатории, летние лагеря, форпосты и т.д.) для проведения ими необходимых профессиональных проб в социальной, организационной, научно-исследовательской и творческой деятельности;

4. Следующий этап напрямую связан осознанием студентами культурных и личностных смыслов в их собственной учебной деятельности. Это именно то, что можно выразить словами – «Я понимаю то, зачем я то или иное делаю».

Выход на этот уровень развития субъектности, прежде всего, предполагает наличие постоянно действующей обратной связи и постоянной экспертной оценки со стороны преподавателей и специалистов по отношению к процессу студенческой деятельности. При этом очень важно осуществлять такую работу не с целью элементарного деления студентов на более или менее успешных в учёбе, а прежде всего, для их педагогической поддержки в решении задач развития рефлексивного отношения к себе, своей деятельности и ее результатам;

5. И, наконец, выход на высший уровень развития субъектности, прежде всего, предполагает формирование практического опыта реализации себя в будущей профессиональной деятельности, что можно выразить словами – «Я реализую себя в деятельности для других».

С этой целью, обнаруживая в ходе практической работы некоторые свои недостатки и пробелы в учёбе, студент всегда имеет возможность уточнять и свои образовательные запросы к вузу, делать осознанный выбор тех или других дополнительных курсов, которые необходимы ему для дальнейшего формирования и развития профессионализма. А значит, каждый студент оказывается вовлечённым в процесс проектирования собственной образовательной траектории развития.

Вот почему должное осмысление значения данного подхода к процессу профессионального становления наших воспитанников и привело профессорско-преподавательский состав кафедры педагогики на факультете «Педагогики и методики начального образования» нашего института к некоторому переосмыслению опыта своей работы и накоплению собственных наработок в этом направлении.

1. Так, в частности, уже на протяжении ряда лет на нашей кафедре в начале нового учебного года нашим студентам-первокурсникам предлагается специальная адаптационная программа «Школа первокурсника». Эта программа направлена на решение следующих задач:

- первоочередное освоение первокурсниками активных форм получения новых знаний в виде освоения Интернета, компьютерных технологий, освоение информационной среды вуза в целом и кафедры в частности;

- включение преподавателей, начинающих работу с 1-ого курса, в формы и способы работы по развитию субъектности своих студентов. Это в том числе работа студента с рецензиями преподавателей по выполнению специальных заданий (исправление работы с учётом рекомендаций, создание совместного текста, эссе, аналитического обзора учебной литературы, разработок презентационных материалов для семинарских занятий, подготовка медиа-сообщения по материалам лекций и т. д.)

- образование малых (компактных) учебных групп при формировании общего социокультурного пространства института и в том числе знакомство с историей нашего института и факультета, проведение экскурсии в институтский музей, а так же ознакомление с фото-, аудио-, видеоматериалами тех процессов, в которых непосредственное участие принимали участие сами студенты и др.;

2. Студенты за время своего обучения в вузе получают не только «сухие» теоретические знания (а они конечно нужны), но и

практические – «живые навыки и умения» в этой работе. И здесь мы выходим на некоторое переосмысление глобальных целей всего нашего образования. Если основной целью образования, прежде всего, поставить развитие самого человека, то тогда и основными критериями следует признавать – практичность этих знаний (информации), осознанность действия ученика в процессе его обучения, приоритетность развития его коммуникативных умений и навыков.

Следовательно, и педагог должен (он просто обязан) переосмыслиться с позиции простого передатчика учебной информации в сторону организатора практических дел, для которых нужны и определённые теоретические знания, инструментарий и технологии. Речь в данном случае, прежде всего, идёт о том, что наши студенты должны познавать природу не только на примерах далёких (абстрактных для их воображения) регионов, а наоборот начиная со своей малой Родины – области (города, района) или конкретного села. В конце концов, они должны научиться любить нашу Дальневосточную землю, а для этого необходимо как минимум её понимать. Понимать особенности и красоту её природы, специфику населения и характер его хозяйствования [7].

Эту работу можно и нужно начинать уже в самом начале учебного пути, т. е. ещё в детском саду, а затем и в начальной школе. На таких занятиях (как бы они не назывались) есть масса возможностей для проведения плодотворной работы по наглядной демонстрации учащимся всех богатств и возможностей нашей Дальневосточной земли.

С этой целью наши студенты должны, прежде всего, овладеть методикой организации экскурсионной деятельности, навыки которой они получают в ходе изучения такого регионального курса как «Основы краеведения», осуществляемого на нашем факультете в тесном содружестве с преподавателями географического факультета нашего института.

Такое научно-педагогическое содружество даёт свои позитивные результаты, т. к. в ходе прохождения педагогической практики в дошкольных учреждениях студенты разрабатывают не просто очередные программные занятия, а наполняют их конкретным краеведческим материалом: о редких растениях и животных нашей области, об уникальных природных объектах (реках, озёрах, горах и населённых пунктах), о значимых страницах нашей общей истории.

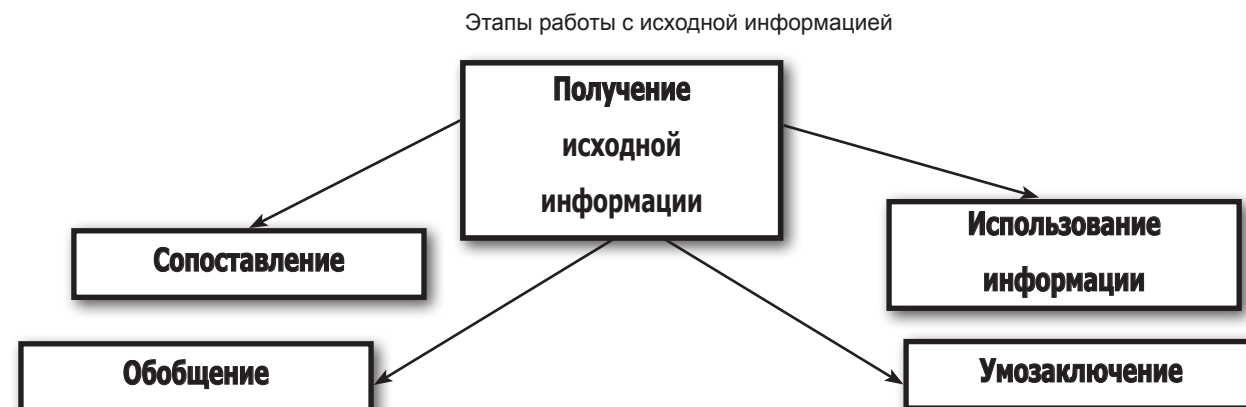
Конечно, осуществляется эта работа в доступной форме для возраста наших детей.

3. Ещё одной формой работы по развитию субъектности студентов является осуществление студентами нашего факультета проектной деятельности на примере реализации культурно-образовательного мультикультурного проекта «Образование души».

Основу этой работы составляет содержание курсов таких учебных дисциплин НРК как: «Этнопедагогика и этнопсихология», «Культура и традиции русского и еврейского народа», «Педагогика межэтнического взаимодействия», позволяющих нашим студентам достаточно глубоко погрузиться в культуру конкретных этносов.

Организация и проведение на педагогическом факультете коллективных творческих дел по совместному празднованию таких еврейских и русских народных праздников как «Пейсах», «Ханука», «Рош-ха-Шана», «Новый Год», «Масленица» и др. является лучшей основой для воспитания в молодых людях не просто культуры их общения, а прежде всего, уважительных меж-

Схема 1



национальных отношений. Ниже нами представлена схема реализации этого проекта в реальных условиях факультета.

На наш взгляд, именно такой подход позволяет лучше сформировать у наших студентов именно социокультурную компетентность, что и подтверждается проведенными нами в рамках данного проекта социологическими опросами.

Результаты опросов показывают расхождение (порой весьма значительное) между целями, которые выбрали реальные и вероятностные коммуникации. Так, в представлениях российских студентов их соотечественники, прежде всего, стремятся к выполнению своего долга. Они ответственны, честны и надёжны, экономны и желают достичь высокого уровня благосостояния, активно участвуют в общественно-политической жизни, стремятся к созданию семьи и озабочены вопросами правопорядка и экологии, но при этом не достаточно коммуникабельны, не религиозны и не достаточно скромны.

Ответы иностранных студентов (студенты КНР, обучающиеся русскому языку в нашем вузе) свидетельствуют о том, что

вопросами создания семьи, экономии, карьеры и тем более участия в общественно-политической жизни они менее всего озабочены. Ведущие позиции в их ценностном рейтинге занимают, прежде всего, вопросы экологии, терпимость к инакомыслящим людям, оказание помощи находящимся в беде, внешний вид и вопросы взаимоотношения с другим полом.

Для нас, преподавателей, работающих с таким сложным контингентом слушателей, это далеко не праздные вопросы. Нам необходимо в своей деятельности, уже изначально ориентироваться на общечеловеческие этические ценности в сфере межкультурной коммуникации.

Завершая наши размышления, мы ещё раз приходим к тому выводу, что в основе нашей деятельности по развитию субъектности наших студентов, прежде лежит наша совместная работа по выработке у наших воспитанников навыков осознанного выбора своих жизненных целей. Если выбор сделан правильно, и он будет, достигнут, значит, наша работа выполнена. Это и есть то, ради чего мы все работаем.

Библиографический список

1. Абраменко Н.Ю. Профессионально-корректная позиция педагога как системно-организующий фактор эффективности психолого-педагогической поддержки учащихся в социально-воспитательной работе в школы. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 49 – 52.
2. Чупрова Л.В. Проблема становления творческой личности будущего специалиста в вузе. *Сборники конференций НИЦ Социосфера*. 2011; 27: 107 – 110.
3. Коган М.С. *Мир общения: Проблема межсубъектных отношений*. Москва: Политиздат, 1988.
4. Ушаев В.П. *Творческая самодетельность при изучении физики*: учебное пособие. Магнитогорск: МГПИ, 1993.
5. Земцова М.И., Леонтьева Е.А. Теоретические предпосылки развития акмеологического потенциала студентов педагогических специальностей. *Педагогическое образование в России*. 2010; 4: 137 – 143.
6. Булин-Соколова Е.И., Обухов А.С., Семенов А.Л. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги. *Психологическая наука и образование*. 2014; Т. 19; № 3: 211 – 214.
7. Голубь И.Б. *Некоторые подходы по интеграции национальных культурных ценностей в учебно-воспитательный процесс высшей школы*. Под редакцией Л.Н. Ваулина. Кострома: Издательство КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010: 114 – 121.

References

1. Abramenko N.Yu. Professional'no-korrekt'naya pozitsiya pedagoga kak sistemno-organizuyushchij faktor `effektivnosti psihologo-pedagogicheskoy podderzhki uchashchisya v social'no-vospitatel'noj rabote v shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 49 – 52.
2. Chuprova L.V. Problema stanovleniya tvorcheskoy lichnosti buduschego specialista v vuze. *Sborniki konferencij NIC Sociosfera*. 2011; 27: 107 – 110.
3. Kogan M.S. *Mir obscheniya: Problema mezhsob'ektnykh otnoshenij*. Moskva: Politizdat, 1988.
4. Ushachev V.P. *Tvorcheskaya samodeyatelnost' pri izuchenii fiziki*: uchebnoe posobie. Magnitogorsk: MGPI, 1993.
5. Zemcova M.I., Leont'eva E.A. Teoreticheskie predposylki razvitiya akmeologicheskogo potentsiala studentov pedagogicheskikh special'nostej. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2010; 4: 137 – 143.
6. Bulin-Sokolova E.I., Obuhov A.S., Semenov A.L. Buduschee pedagogicheskoe obrazovanie. Napravlenie dvizheniya i pervye prakticheskie shagi. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2014; T. 19; № 3: 211 – 214.
7. Golub' I.B. *Nekotorye podhody po integracii nacional'nykh kul'turnykh cennostej v uchebno-vospitatel'nyj process vysshej shkoly*. Pod redakciej L.N. Vaulina. Kostroma: Izdatel'stvo KGU im. N.A. Nekrasova, 2010: 114 – 121.

Статья поступила в редакцию 28.09.15

УДК 373.3

Aripova N.M., senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University Makhachkala, Russia), E-mail: Aripov50@mail.ru

Aripov M.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University Makhachkala, Russia), E-mail: Aripov50@mail.ru

THE ARTICLE FOCUSES ON THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK IN SCHOOLS WITH A SMALL NUMBER OF CHILDREN. The researchers have conducted a pedagogical analysis of scientific-methodical organization of independent work in schools with a number of students less than the average. The paper discusses types of independent works recommended for such types of schools. The authors have carried out a study to reveal the relationship between the independent work of students in schools with small number of children and the formation of junior high school students of knowledge how to obtain generic training skills. The work shows the role and importance of integrated lessons in conditions of schools with small number of students as part of updating of methodological lessons. The research shows the results, achieved by the authors in a scientific analysis.

Key words: independent work; junior high school children; study skills; school with small number of students; elementary school.

Н.М. Арипова, ст. преп., каф. педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Aripov50@mail.ru

М.А. Арипов, канд. пед. наук, проф. каф. педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Aripov50@mail.ru

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ

Данная статья посвящена вопросам организации самостоятельной работы в малокомплектной школе. Проводится педагогический анализ научно-методической организации самостоятельной работы в малокомплектной школе. Рассматриваются виды самостоятельных работ, рекомендуемых для малокомплектной школы. Проводится взаимосвязь между самостоятель-

ной работой учащихся в малокомплектной школе и формированием у младших школьников универсальных учебных навыков. Раскрыта роль и значение использования интегрированных уроков, в условиях малокомплектной школы как одного из направлений методического обновления уроков. Проводимый научный анализ опирается на результаты исследований авторов.

Ключевые слова: самостоятельная работа; младший школьник; учебные навыки; малокомплектная школа; начальная школа.

Организация самостоятельной работы учащихся имеет свою историю и свои традиции. Анализ имеющейся психолого-педагогической литературы показал, что общие вопросы постановки самостоятельной работы учащихся достаточно полно исследованы.

Проблеме организации самостоятельной работы начальной малокомплектной школы посвящены работы М.А. Мельникова, В.М. Стрезикозина, Г.Ф. Суворовой, А.М. Пышкало, Э.Г. Гарунова и др. Кроме того, вопросы организации методической работы нашли отражение в работах Г.Н. Аквиповой, В.И. Кузнецова, Н.Ф. Вапняр, И.Л. Гаркуновой, В.И. Кузнецова, Е.А. Постниковой, Г.Ф. Суворовой, Т.К. Чекмаревой. [1; 2; 3; 4; 5].

Одним из первых в педагогической литературе вопрос о самостоятельной работе учащихся в малокомплектной школе поставил профессор М.А. Мельников. В своих работах он достаточно полно рассмотрел вопросы организации учебного процесса и проведения самостоятельной работы, дал конкретные примеры планирования и организации уроков в малокомплектной школе, раскрыл наиболее важные аспекты организации всей учебной работы в условиях объединения начальных классов в комплекты.

Он рекомендует такие виды самостоятельной работы учащихся, как грамматический разбор, письмо по памяти, списывание, изложение и сочинение, различные работы с учебником, картинками и др.

Как отмечают исследователи, проявившаяся в последующем недостаточная скоординированность разработанных уроков по классам, которая связана с изменениями, происшедшими в программах начальных классов не снижает значимости той большой помощи, которую оказали эти рекомендации для учителей малокомплектных школ в организации занятий с несколькими классами [3].

Большой научный и практический интерес для учителя начальных классов представляют работы В.П. Стрезикозина по организации и совершенствованию учебного процесса в малокомплектных школах. Отмечая специфику работы учителей малокомплектных школ, В.П. Стрезикозин пишет, что одним из важнейших условий совершенствования учебно-воспитательной работы является самостоятельная работа учащихся, которая должна стать не менее эффективной, чем обычные классные занятия под руководством учителя. Руководя самостоятельной повседневной работой учащихся на уроках, учитель может научить их ясно представлять себе цель выполняемого задания, намечать конкретный план и избирать наиболее рациональные приемы работы, определять целесообразную последовательность действий и осмысленно выполнять их, самостоятельно находить и исправлять допущенные ошибки [4].

Проблемам методики организации самостоятельной работы на уроках в малокомплектной школе уделяется внимание и в ряде диссертационных и других научных исследований. В них впервые были подняты актуальные вопросы, связанные с возможностью использования элементов программированного обучения в условиях одновременной работы с двумя или несколькими классами в целях повышения эффективности самостоятельной работы учащихся, использования тетрадей на печатной основе в качестве эффективного пособия по организации самостоятельной работы в малокомплектной школе, применения в учебном процессе в этих условиях комплекта пособия для самостоятельной работы.

Проведённые нами наблюдения за работой учителей двухкомплектных школ показали, что на самостоятельную работу в них отводится более 50% времени урока.

Мы заметили, что самостоятельная работа на уроках математики в малокомплектных школах имеет место на всех его этапах, на протяжении одного урока она чередуется с работой с учителем до четырех раз, а продолжительность её колеблется от 10 до 25 минут.

В процессе проведения уроков математики одновременно в нескольких классах учителю приходится встречаться с различными сочетаниями его этапов. В этой ситуации учитель должен

продумать возможности организации и проведения самостоятельной работы с учетом времени, отводимого на ее выполнение, возможности членения учебного материала на логически законченные части и некоторые другие частности, которые приходится учитывать учителю.

Общеизвестно, что правильно организованный и систематически проводимый контроль за учебной деятельностью и результатами усвоения программного материала помогает учителю своевременно обнаружить пробелы в знаниях учащихся, заметить недостатки в организации учебного процесса, наметить пути их устранения, побудить учащихся работать более настойчиво. Особенно необходимо отметить значимость контроля в повышении эффективности усвоения знаний в малокомплектной школе, где дети более половины времени работают самостоятельно.

Контроль за самостоятельным выполнением работы в малокомплектных школах осуществляется по-разному. Чаще всего используется фронтальная проверка выполненной работы. Такая проверка привлекает учителей тем, что за короткий промежуток времени они могут получить информацию о результатах выполнения работы, сделать отдельным учащимся замечания о качестве ее оформления.

Вместе с тем при фронтальной проверке учитель не всегда может сделать конкретные замечания по существу выполнения задания, так как ограниченность времени не позволяет ему обнаружить ошибки в вычислениях.

При одновременной работе учителя с несколькими классами особое значение приобретает самоконтроль учащихся. Самоконтроль осуществляется на различных этапах выполнения задания ученика. Различают два вида самоконтроля. Первый осуществляется по ходу выполнения работы, а второй – на заключительном этапе задания.

Самоконтроль по ходу самостоятельной работы предполагает постоянное соотношение выполняемого действия с намеченным планом, постоянный анализ и оценку выполненных действий.

Последний этап самоконтроля включает в себя проверку заключительного действия, т. е. результатов выполненной работы.

Учителя малокомплектных школ очень часто проводят заключительный самоконтроль при проверке решения задач. Здесь учащиеся должны установить соответствие полученного ответа условию задачи или решить задачу другим способом.

Некоторые учителя практикуют и такие формы проверки, как прикидка ответа задачи, а также составление и решение обратной задачи. Но этот вид проверки не нашел еще достаточного распространения, кроме того он достаточно сложен для учащихся малокомплектных школ.

Еще в начале 60-х годов прошлого столетия Б.П. Есипов, М.П. Кашин, Н.Т. Огородников, М.Н. Скаткин и др. уделили большое внимание в своих исследованиях выяснению роли самостоятельных работ в системе урока, определению их содержания и методики организации самостоятельной работы школьников при изучении нового материала, при самостоятельной работе учащихся над новой темой, при закреплении знаний, умений и навыков, при повторении и обобщении, при текущей проверке знаний, умений и навыков, при работе с учебником. Значительная часть этих исследований характеризует самостоятельную работу как средство формирования у учащихся приемов самоконтроля, а также посвящено поиску путей рационального их использования в системе обучения [1].

Самостоятельная работа учащихся малокомплектных начальных школ проходит в специфических условиях, продиктованных объединением двух и более классов в комплекты и проведением занятий с ними одним учителем в одном и том же классном помещении. Она является главным фактором нормального функционирования начальной малокомплектной школы. В то время, когда один класс самостоятельно выполняет учебные задания, учитель объясняет новый материал, опрашивает, разъясняет задание учащимися других классов. Самостоятельная работа здесь является обязательным элементом каждого урока. В связи с тем, что самостоятельная работа является обязатель-

ным компонентом урока в одноклассной школе, вытекает еще одно отличие урока в этом типе школ. Это необходимость чередования самостоятельной работы учащихся с работой под непосредственным руководством учителя. Без такого чередования невозможно эффективно организовать учебный процесс в малокомплектной начальной школе. Кроме того, такое чередование способствует формированию учебных умений и навыков обучающихся в этих специфических условиях работы [1; 3].

Самостоятельная работа – это работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время, при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, проявляя свои усилия и выражая в той или иной форме результаты своих умственных или физических действий. Основные признаки этой работы, прежде всего, наличие заданий учителя, наличие времени, отведенного специально на его выполнение, необходимость для учащихся проявлять некоторое умственное напряжение для правильного выполнения задания. Самостоятельная работа на уроках формирует личность ребенка, способствует развитию его познавательных способностей, прививает культуру умственного труда, способствует повышению сознательности и прочности усвоения знаний и использованию приобретенных знаний в практической деятельности [1].

Большой вклад в теорию и практику развития самостоятельности учеников внесла научная школа И.Т. Огородникова. Он доказал, что ученики, которые внимательно прослушали новый материал в изложении учителя, независимо от предмета достаточно хорошо усваивают самое главное, улавливая структуру изложения учебного материала. Но при этом точность и прочность усвоения материала оказывается значительно ниже, чем при самостоятельном изучении учащимися материала. Однако особый интерес в качестве предположений организации воспроизводящей и творческой самостоятельной деятельности учащихся представляет деление учебного материала на несколько категорий. Это, во-первых, обязательный материал, включающий минимум основ наук. Ко второй категории относится альтернативный материал, подтверждающий какое-либо общее положение. И в-третьих, это информационный материал, который используется в качестве обзорного материала других разделов и необходимый в обучении для более широкого приобщения школьников к поисковой деятельности. Такая дифференциация не только имеет существенное значение для выявления и развития у учащихся уже сложившихся или складывающихся интересов и способностей, но также служит содержательной основой разработки типов и видов самостоятельных работ, которые включали бы школьника в активную познавательную деятельность различного уровня [2].

Анализ научно-методической литературы и наши наблюдения показывают, что в содержание самостоятельной работы малокомплектной школы может быть включено самостоятельное повторение по учебнику или другим источникам изученного программного материала, необходимого для усвоения новых знаний на текущем уроке; упражнения для первичного закрепления изученного материала с использованием различных примеров, с детальным объяснением разработанных учебных заданий с элементами алгоритмизации; различные виды тренировочных упражнений с опорой при необходимости на таблицы и памятки, специально разработанные учителем, а также с постоянным обращением к теоретическим правилам и сведениям, представленным в учебнике; различные развивающие упражнения на развитие памяти, мышления, внимания и др. познавательных процессов учащихся. При всех этих случаях для правильной организации самостоятельной работы необходима подробная разработка учебных заданий, которые должны содержать кроме формулировки конкретного задания, указания на рациональную последовательность действий в соответствии с уровнем подготовки ученика. Небольшой состав учеников в классе позволяет быстро организовать проверку самостоятельной работы, определить, кто из учеников затруднился выполнить задание, каковы типичные ошибки. Часто на уроках в малочисленных классах используется взаимопроверка. Дети ставят отметки за самостоятельную работу друг другу сами (эти оценки оказываются, как правило, достаточно достоверными) [1; 3].

В таких классах нет никаких проблем с наполняемостью оценок. Здесь возникает другая проблема, которая ставит учащихся порой в трудную ситуацию. Наличие в классе всего нескольких учеников приводит к тому, что при опросе учитель поднимает каждого ученика многократно. При этом хорошо развитые и

подготовленные дети отвечают постоянно, а слабые и неподготовленные думают, когда же этот урок кончится. Такой подход учителя к организации учебного процесса не приводит к формированию у учащихся соответствующих учебных умений.

В начальной малокомплектной школе самостоятельная работа используется для реализации различных учебных задач. При определенных условиях она может быть использована и для изучения нового материала. Так, если на уроке природоведения предстоит изучение темы не очень сложной по содержанию, и материал темы изложен в учебнике доступным языком, после небольшой предварительной беседы учитель может дать его для самостоятельного чтения и изучения. Такое же задание учащимся может быть дано на уроке чтения, если материал доступен по словарю и содержанию или является продолжением того, что уже читали и разбирали на предыдущем уроке. Разумеется, соответствующая работа должна проводиться не только перед тем, как учащиеся начнут выполнять такую работу, но и после выполнения самостоятельной работы. Это способствует выработке умений и навыков учебной деятельности [3; 5].

Педагогическая эффективность самостоятельной работы в начальной малокомплектной школе непосредственно зависит от степени самостоятельности учащихся при ее выполнении.

А степень самостоятельности предполагает формирование соответствующих умений и навыков познавательной деятельности. При этом надо заметить, что формированию универсальных познавательных действий учащихся в стандартах начального общего образования уделяется очень большое внимание. Поэтому учителю малокомплектной школы надо постоянно думать не только о том, какую работу дать для самостоятельного выполнения, но и о том, как обеспечить высокую степень самостоятельности при ее выполнении учащимися. Одним из таких способов являются задания, требующие поиска, творчества, элементов исследования. Педагогическая эффективность самостоятельной работы повышается, если учитель будет поощрять, стимулировать инициативу учащихся в выборе способов выполнения соответствующего задания, различных вариантов в решении задачи.

Очень важно также приучать учащихся быстро, не теряя времени, переключаться от одного вида задания к другому. Опытные учителя, много лет проработавшие в малокомплектной школе, используют в этих целях записи в соответствующей части классной доски. Если учитель работает с комплектом, состоящим из двух классов, то классная доска делится на две части. Каждая из этих частей условно закрепляется за соответствующим классом. Все задания и другие записи, касающиеся конкретного класса, делаются в соответствующей части доски и учащиеся об этом хорошо знают. Целесообразно иметь в классе две или три доски, которые условно закрепляются за каждым классом. Некоторые задания на этих досках могут быть записаны до начала урока и закрыты, чтобы открыть их для учащихся соответствующего класса в нужный момент. Учащиеся приучаются при этом без суеты переключаться на выполнение записанного на доске задания.

Еще более эффективным способом, формирующим навыки самостоятельной деятельности учащихся на уроке, является использование карточек. Такие карточки могут быть подготовлены заранее в нескольких вариантах, по каждой теме или разделу программы и накапливаются из года в год. Эти накапливаемые карточки систематизируются и располагаются в ящиках или отдельных папках. Конечно же, они должны ежегодно обновляться с учетом тех изменений, которые вносятся в учебные программы [1; 2].

Наши наблюдения показывают, что обучающая эффективность самостоятельной работы, организуемой в начальной малокомплектной школе, значительно возрастает, если учитель целенаправленно проводит работу по формированию учебной деятельности учащихся, выработке у них умений и навыков учебного труда. При этом надо заметить, что разумно организованная самостоятельная работа может стать очень важным фактором, способствующим решению этой ответственной задачи. Первым и наиболее важным из этих умений можно выделить готовность осмыслить учебную задачу. Это значит ясно представить себе, какими навыками и знаниями необходимо овладеть, чтобы выполнить какое-нибудь новое задание. За период обучения в начальных классах каждый ученик должен овладеть целым рядом общих учебных умений, которые облегчают ему процесс учения.

Одним из новых направлений методического обновления уроков в начальных классах является конструирование интегри-

рованных уроков и проведение их на основе интеграции учебного материала с нескольких предметов, объединённого вокруг одной темы. Такая междисциплинарная форма учебного процесса, которая базируется главным образом, на теории познания и понимании того, что поиск знания является лучшим способом межпредметного исследования [3; 4].

Целью таких уроков, построенных на интеграции содержания должны быть разностороннее изучение определённого объекта, явления, осмысленное восприятие окружающего, приведение знаний в определённую систему, побуждение фантазии и интереса учащихся, развитие у них позитивно-эмоционального настроения. Привлечение интересного материала даёт большие возможности с разных сторон познать конкретное явление, по-

нятие, добиться целостности знаний. И это не случайно, ведь младший школьник воспринимает окружающий мир целостно. Для него существуют не названия учебных предметов – русский язык, математика, природоведение, музыка и др., а многообразие объектов окружающего мира, их звуки, краски и величины.

Таким образом, для успешной организации самостоятельной учебной деятельности в условиях малокомплектной школы необходимо наряду с другими умениями овладение умением учащихся контролировать свою деятельность. Для его формирования необходимо, прежде всего, чтобы были подготовлены к уроку образцы выполнения соответствующих заданий, наличие ключей к упражнениям и заданиям, чтобы по ходу урока была организована взаимопроверка выполненных заданий.

Библиографический список

1. Арипов М.А. *Малокомплектные школы Дагестана*. Махачкала, 2012.
2. Кресловская Т. Модель управления познавательной деятельности на основе проблемной ситуации в малокомплектной сельской школе. *Начальная школа*. 2009; 11: 81.
3. Евстифеева О.В. Программа эксперимента по теме «Создание модели индивидуализированного образовательного процесса, основанного на преимуществах малокомплектной школы. *Муниципальное образование: Инновации и эксперимент*. 2008; 1: 77.
4. Постникова Е. Индивидуальный подход в малочисленном классе начальной школы. *Сельская школа*. 2003; 1: 84.
5. Суворова Г.Ф. Организация учебных занятий в начальных классах малочисленных школ. *Начальная школа*. 2006; 3: 21.

References

1. Aripov M.A. *Malokomplektnye shkoly Dagestana*. Mahachkala, 2012.
2. Kreslovskaya T. Model' upravleniya poznatel'noy deyatel'nosti na osnove problemnoj situatsii v malokomplektnoj sel'skoj shkole. *Nachal'naya shkola*. 2009; 11: 81.
3. Evstifeeva O.V. Programma `eksperimenta po teme «Sozdanie modeli individualizirovannogo obrazovatel'nogo processa, osnovannogo na preimushchestvah malokomplektnoj shkoly. *Municipal'noe obrazovanie: Innovatsii i eksperiment*. 2008; 1: 77.
4. Postnikova E. Individual'nyj podhod v malochislennom klasse nachal'noj shkoly. *Sel'skaya shkola*. 2003; 1: 84.
5. Suvorova G.F. Organizatsiya uchebnyh zanyatij v nachal'nyh klassah malochislennykh shkol. *Nachal'naya shkola*. 2006; 3: 21.

Статья поступила в редакцию 29.09.15

УДК 371

Asadulayeva F.R., senior lecturer, Department of Pedagogics and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: karaeva1971@list.ru

Karayeva S.A., senior lecturer, Department of Pedagogics and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: karaeva1971@list.ru

Abasaliyeva D.Z., senior teacher, Department of Pedagogics and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: karaeva1971@list.ru

A NATIVE LANGUAGE AS A MEANS OF FAMILIARIZING ELEMENTARY SCHOOL PUPILS TO THEIR NATIONAL CULTURE.

In the article the importance of familiarizing schoolchildren to their national culture by means of the children's native language is studied. The authors emphasize the relevance of formation of the valid, attentive relation to the language and customs. The paper reveals the role of an elementary school and an elementary school teacher in education and formation of ethnoculture, and also understanding of the national sources by school students. The author notes that the success in the solution of the stated problem depends on requirements of a family and school, united together. Children have to be under simultaneous influence of the teacher and parents in the process of their familiarizing with their national culture.

Key words: national sources, native language, elementary school, ethnoculture, multiethnic environment.

Ф.Р. Асадулаева, доц., зав. каф. педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: karaeva1971@list.ru

С.А. Караева, доц. каф. теоретических основ и технологий начального языкового образования ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: karaeva1971@list.ru

Д.З. Абасалиева, ст. преподав. каф. педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: karaeva1971@list.ru

РОДНОЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К НАЦИОНАЛЬНЫМ ИСТОКАМ

В статье рассматривается важность приобщения обучающихся к национальным истокам средствами родного языка, обосновывается актуальность формирования уважительного, внимательного отношения к своему языку и обычаям, подчеркивается роль начальной школы и учителя начальных классов в воспитании и формировании этнокультуры, а также осознании своих национальных истоков школьниками. Автор отмечает, что успех в решении данного вопроса в немалой степени также зависит от единства требований семьи и школы. Дети должны находиться под одновременным воздействием учителя и родителей в процессе их приобщения к национальным истокам.

Ключевые слова: национальные истоки, родной язык, начальная школа, этнокультура, полиэтническая среда.

В последние десятилетия, мы видим, как происходят весьма радикальные изменения в развитии экономики, науки, техники и социальной жизни. Одним из основных направлений является совершенствование подходов к учёту национальной специфики

в различных сферах образования. Современное образовательное учреждение должно хранить национальную культуру, чтобы обогащать национальные общечеловеческим, а общечеловеческое национальным.

Начальная школа сегодня должна стать основным стержнем национального развития и добрых национальных взаимоотношений. Все это важно, в нашей многонациональной республике [1].

Если учесть, что каждый этнос стремится сохранить свою ментальность, корни, родной язык, то есть национальное своеобразие, то при этом, важно терпимо и с уважением относиться к культуре и истории других народов.

Таким образом, естественно, что при обучении у учащихся младшего школьного возраста, будет к тому же формироваться уважительное, внимательное отношение к своему языку и обычаям.

Многие десятилетия немалую роль в воспитании и развитии молодого человека играли нравственные и духовные ценности народа, его нормы морали, этнотрадиции. В Законе РФ «Об образовании» особое внимание уделяется принципам государственной политики в области образования, как например, единство федерального, культурного и образовательного пространства, защита и развитие системой образования этнокультур, этнотрадиций и особенностей многонационального государства [2].

Национальная гордость и достоинство не складываются в человеке с рождения, ибо он формируется постоянно в учебно-воспитательном процессе. Поэтому, основная цель учителя, работающего в начальной школе, состоит в передаче знаний о богатстве народных традиций и языка, принятии ценностей и обычаев своей семьи.

Нет нравственности без любви к своему родному краю, без знаний своей истории, без любви к тому месту, где рос и воспитывался. Как мы отметили выше, это огромная область работы учителя, чтобы наряду со знанием общечеловеческих ценностей, ученик знал, кто его народ и каковы культурные ценности. Учителю никогда нельзя забывать, что за учебно-воспитательной работой и поурочным планом урока, всегда кроется нить взаимоотношений между ним, обучающимся и его семьей.

Многое изменилось в последние годы в сознании людей. По-прежнему народы стали возвращаться к истокам прошлого, к ценностям национальной культуры, к пониманию всех тех богатств, которыми владела наша многонациональная республика.

Нельзя не вспомнить о нашей исторической культуре, добром сотрудничестве представителей разных народностей, правилах самобытного образцового поведения и общения. Еще гуманист эпохи Возрождения Эразм Роттердамский назвал язык лучшим посредником для установления между народами дружбы и согласия [3].

Сама жизнь доказывает, что знание родного языка – главной части духовного богатства народов – способствует укреплению взаимопонимания, вызывает больше доверия. Трепетное, святое отношение к национальному языку формирует чувство уважения у народа – его носителя. И это нельзя игнорировать.

Мало того, овладение русским языком осуществляется на базе родного языка, и поэтому, он нужен каждому человеку для духовного и интеллектуального его развития. Нет необходимости доказывать, что через освоение национального языка и этнокультуры, обучающиеся идут к культуре мировой.

На этой основе начальная школа занимает особое место в системе обучения национальному языку детей. Общение – один из основных факторов, который ускоряет процесс усвоения детьми национального языка. Каждый обучающийся должен научиться читать, писать и мыслить на своём языке, а это не столь уж просто в образовательных учреждениях многонациональной республики.

Наряду с этим, сегодня нужен достаточно инициативный, творчески работающий учитель родных языков, который осознаёт важность изучения и знания национального языка. Ему необходимо учить детей слушать и слышать собеседника, общаться одинаково хорошо и на русском, и на своём национальном языке, анализировать, сравнивать, обобщать.

Следовательно, при изучении родных языков надо опираться на фактический материал: связные тексты, образцы народного творчества, пословицы, басни и национальные словари.

Итак, основой школы было и остается её начальное звено – начальные классы. Поэтому, результаты обучения ребят всецело зависимы от воспитательно-образовательного учреждения, где учатся дети, представители различных народов. Хорошо и осознанно владеть своей родной речью, можно достигнуть лишь в результате разговорной практики, письменных упражнений различного типа.

К тому же подражательные особенности у ребят, обучающихся в начальной школе, достаточно развиты; они подражают

речи учителя. Большую роль играет обучающее чтение учителя, прослушивание записей с образцовыми в произносительном отношении текстами и высокая культура речи учителя. Обучить учащихся родному языку – важная задача начальной школы, призванной сформировать у них коммуникативные особенности [4].

Ещё великий учёный К.Д. Ушинский отмечал, что в родном языке воедино сохранены мысль народная и его чувства, где выражены основные результаты духовно-нравственной жизни этноса [5]. Мало того, в языке каждого народа наблюдаются свои черты и особенности, и это является их основной характеристикой.

Поэтому, основной путь проникновения в самую суть народа – это учить эту речь, и чем интенсивнее и глубже входить в язык народный, тем сильнее можно познать его характер и нравственные особенности.

Действительно, язык народа приобщает школьника к национальной культуре своего этноса, создает условия духовного и умственного развития. Ученик, хорошо владеющий своим родным языком, знающий его историю, традиции, обычаи, устное народное творчество и природу родного края, вырастет в духе межнационального общения и национального самосознания. Но часты случаи, когда в семьях учеников вполне спокойно и беспроблемно, родители относятся к решению этой проблемы, а ведь родительский дом – начало начал [6].

Нельзя не отметить и то обстоятельство, что на примере семьи обучающийся должен научиться почитать свою мать и отца, уважать старших и младших, ибо ни один из народов нашего огромного государства никогда не поощрял методы унижающие достоинство человека. Чтобы этому научить, не надо учить каких-то азбук, читать каких-то особенных книг.

На примере своей семьи, в быту, школе ученик должен усваивать и хорошие манеры, которые он видит вокруг у близких и старших людей. Семья влияет на ребенка с первого дня рождения. Всё начинается с колыбели. Положительный пример семьи является самым действенным средством в формировании этнокультуры и осознании своих национальных истоков. Образ жизни семьи, взаимоотношения, быт, традиции в семье, общение с ребенком, формируют у него начальные привычки и поведение, от которых впоследствии зависит его поведение. Есть удивительная народная поговорка, где говорится, что младший всегда сделает то, что говорит старший, а старший отвечая за младшего, не велит сделать плохое.

Таким образом, важно воспитывать любовь и чувство гордости за свою семью, народ, родной край, почтительное отношение к матери, ибо мать организует семейный уклад своим личным примером, а сила примера зависит от авторитета.

Опыт доказывает, что каждая человек знает значительно меньше, чем он должен знать, а значит, надо учиться многому. В народной поговорке говорится, что приобретаемые в детские годы знания, умения и навыки вечны, и похожи они на великолепные узоры, вырезанные на камнях.

Отсюда следует, что главным условием для результативной работы с детьми в школах со смешанным национальным составом является постоянное внимание учителей к их внутреннему миру, понимание индивидуальных, национальных и индивидуальных возможностей обучающихся и помощь в воспитании этнокультуры и добрых отношений.

На основании сказанного, можно отметить, что в процессе учебно-воспитательной деятельности, основная цель учителя должна состоять в оказании надлежащей помощи учащимся начальных классов в осознании себя представителем определенной культуры и построить мост к культурным ценностям других народов. Целесообразно осуществлять различные празднования, то есть выставки, концерты, экскурсии, танцы и многое другое. Нужно учить детей уважительно вести себя в отношении тех, кто является представителем другой народности, терпимо относиться к их истории, традициям и обычаям.

Важно, чтобы современные младшие школьники не растеряли свои национальные чувства, национальное сознание, свои чувства и гордость за свою нацию, свой народ, культуру своего родного края, и естественно считались со всем этим, чтобы быть высоконравственными и культурными людьми.

К.Д. Ушинский писал, что воспитание возникло вместе с человечеством, у народа – вместе с языком, «родное слово – великий народный педагог» [5]. Проблеме формирования национального в личностных качествах каждого человека, ребенка, ученика должно уделяться огромное внимание. Там, где мудро и

творчески в многонациональных семьях решают национальные интересы и вопросы, задачи и методы воспитания могут прекрасно расширяться. Недостаточно продуманное слово может, к сожалению, привести к национальному самосознанию, оживлению национальных чувств в условиях полиэтнической среды. Поэтому, важно чтобы все разговоры в семье, школе всегда имели позитивный характер, несли в себе потенциал справедливости, уважения к людям и национальным ценностям [7].

Уроки человеческой доброты, которые ребёнок получит в своей семье и далее в образовательном учреждении, становятся основным фактором, определяющим жизненные установки взрослого человека. Говоря иными словами, от семьи в значительной мере зависит, чтобы ребёнок разумом своим воспринял все заповеди гуманизма и руководствовался ими всю свою сознательную жизнь [8].

Эффективность привлечения детей, обучающихся в начальной школе, к своим истокам зависит и от целей использования возможностей всех учебных предметов в учебной деятельности, включения ребят в активную деятельность по изучению истории, народных традиций, культуры своего народа. Успех в решении данного вопроса в немалой степени также зависит от единства требований семьи и школы. Дети должны находиться под одновременным воздействием учителя и родителей в процессе их приобщения к национальным истокам.

Школа должна стать соавтором с семьёй ученика в разработке системы отношений в семье на основе переработки традиций применительно к современным условиям.

При организации изучения народных традиций, необходимо создавать предпосылки для дальнейшего духовного роста всех членов семьи, а это требует сегодня совершенствования воспитания, развития и образования в воспитательно-образовательном учреждении. И только соединив великие эпохи прошлого и настоящего в единое целое, можно приобщить к национальным истокам и способствовать становлению истинно развитой, гуманной, духовно-богатой и творческой личности [9].

Таким образом, из всего изложенного вытекает следующее:

- Главная цель обучения родному языку в начальных классах состоит в развитии и общении детей, с овладением всеми

видами речевой деятельности и культурой речи. Умение писать и читать, ораторские и разговорные умения – всё это является языковыми заданиями для изучения родного языка в начальных классах.

- К числу важных проблем, разработка которых в нашей науке ведётся ещё недостаточно интенсивно, относится проблема культуры языка или культуры речи. Специфические трудности возникают в национальных республиках при решении основных вопросов, которые непременно касаются культуры своего родного языка и своей родной речи.

- Гуманитарные предметы, в частности родной язык и литературное чтение в содержании школьного образования должны быть на первом плане.

- Основой интеллектуального развития личности младшего школьника, его творческих способностей является родной язык. Язык даёт возможность познать истоки народа, его культуру, обычаи и традиции, формирует уважительное отношение к другим народам и своему народу.

- Нельзя никогда быть носителем определённой культуры и традиции, не зная истории и обычаев своего народа. Поэтому целью многонациональной школы является не только получение обучающимися среднего образования, но и приобщение к этнокультуре, духовным ценностям, воспитание у них культуры межнациональных отношений.

- Первоначальная ориентация ребёнка на национальную культуру, конечно же, зависит от семейного воспитания, от его направленности, от духовного мира окружающих близких. Поэтому привлечение родителей к проблеме возрождения родного языка и этнической культуры является обязательным;

- Желательно, чтобы родители не только помогали школе и учителю приобщить ребёнка к своему национальному языку в процессе домашнего общения, но и прививали интерес и к языку, традициям посредством чтения текстов устного народного творчества, фольклорных произведений. Именно знания родного языка помогают лучше знать истоки, её национальную культуру и естественно формируют национальное самосознание, возможность глубже понимать истоки нации, её культуру и формируют основу национального самосознания, приобщают к духовным ценностям своего народа.

Библиографический список

1. Асадулаева Ф.Р. *Приобщение современных школьников к национальной культуре средствами родного языка в процессе обучения и воспитания*: монография. Махачкала, 2008.
2. Об образовании в РФ. *Федеральный закон 273-ФЗ*. 2015.
3. Роттердамский Э. *Избранные произведения*. Москва: Наука, 1986.
4. Караева С.А. *Формирование и развитие русской связной речи учащихся начальных классов кумыкской школы с использованием средств наглядности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2005.
5. Ушинский К.Д. *Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии*. Ленинград: Издательство Академии педагогических наук, 1948.
6. Караева С.А. Гасанова С.Х., Асадулаева Ф.Р. Некоторые особенности билингвизма и полилингвизма в Республике Дагестан. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. Приложение 20. Современные научные исследования. Выпуск 2. 2014; Т. 1; № 4 (57): 9 – 12.
7. Асадулаева Ф.Р. Изучение младшими школьниками родных языков в условиях поликультурной среды. *Начальное образование*. 2013; 4 (57): 9 – 12.
8. Асадулаева Ф.Р., Абасалиева Д.З. Родной язык как средство овладения знаниями в школьном образовании. *Педагогическое образование и наука*. 2014; 6: 184 – 187.
9. Асадулаева Ф.Р., Сулаева И.М. Сущность и особенности организации учебно-воспитательного процесса в школах полиэтнической среды. *Мир науки, культуры и образования*. 2015; 2: 36 – 38.

References

1. Asadulaeva F.R. *Priobshchenie sovremennykh shkol'nikov k nacional'noj kul'ture sredstvami rodnogo yazyka v processe obucheniya i vospitaniya*: monografiya. Mahachkala, 2008.
2. Ob obrazovanii v RF. *Federal'nyj zakon 273-FZ*. 2015.
3. Rotterdamskij E. *Izbrannye proizvedeniya*. Moskva: Nauka, 1986.
4. Karaeva S.A. *Formirovanie i razvitie russkoj svyaznoj rechi uchashchisya nachal'nykh klassov kumyjskoj shkoly s ispol'zovaniem sredstv naglyadnosti*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2005.
5. Ushinskij K.D. *Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoi antropologii*. Leningrad: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk, 1948.
6. Karaeva S.A. Gasanova S.H., Asadulaeva F.R. Nekotorye osobennosti bilingvizma i polilingvizma v Respublike Dagestan. *Koncept. Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal. Prilozhenie 20. Sovremennye nauchnye issledovaniya*. Vypusk 2. 2014; T. 1; № 4 (57). 9 – 12.
7. Asadulaeva F.R. Izuchenie mladshimi shkol'nikami rodnogo yazyka v usloviyah polikul'turnoj sredy. *Nachal'noe obrazovanie*. 2013; 4 (57): 9 – 12.
8. Asadulaeva F.R., Abasaliyeva D.Z. Rodnoj yazyk kak sredstvo ovladeniya znaniyami v shkol'nom obrazovanii. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2014; 6: 184 – 187.
9. Asadulaeva F.R., Sulaeva I.M. Sushchnost' i osobennosti organizacii uchebno-vospitatel'nogo processa v shkolah poli'etnicheskoi sredy. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2015; 2: 36 – 38.

Статья поступила в редакцию 28.09.15

УДК 37

Bagirova Ye.V., *postgraduate, Altai State Institute of Culture, (Barnaul, Russia), E-mail: evgenya_zenuhina@mail.ru*

CULTURAL AND LEISURE INSTITUTIONS AS AN INSTITUTE FOR SOCIALIZATION OF TEENAGERS. The work provides an analysis of activities of cultural institutions, representing a multifunctional complex, able to provide a teenager with a variety of conditions for development and recreation, with a complex of intellectual and emotional impact. The relevance of the research is realized in the usefulness of cultural and leisure institutions to be a platform of socialization of adolescents, as they meet all necessary requirements and are most accessible to population. The author emphasizes the importance of cultural and leisure institutions, and at the same time the results of monitoring institutions for the years 2012-2014. The author also informs about a considerable reduction of the activity of such institutions on various levels, which can lead to negative changes and have a negative effect on the younger generation.

Key words: cultural-leisure institutions, socialization, adolescents, monitoring activities.

Е.В. Багирова, аспирант Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул,
E-mail: evgenya_zenuhina@mail.ru

КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ИНСТИТУТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ

В статье дается анализ деятельности культурно-досуговых учреждений, представляющих собой полифункциональный комплекс, способный создать для подростка разнообразные условия для развития и отдыха, оказать на него комплексное интеллектуальное и эмоциональное воздействие. Актуальность исследования в том, что в настоящее время культурно-досуговые учреждения могут представить хорошую платформу для социализации подростков, так как обладают необходимым потенциалом в этой области и наиболее доступны для населения. Автор подчеркивает значимость работы культурно-досуговых учреждений, и одновременно приводит результаты мониторинга деятельности учреждений за 2012 – 2014 годы. При этом автор подчёркивает значительное сокращение и снижение показателей деятельности по различным параметрам, что может привести к негативным изменениям, которые в первую очередь могут отразиться на подрастающем поколении.

Ключевые слова: культурно-досуговые учреждения, социализация, подростки, мониторинг деятельности.

Современная социокультурная обстановка в России характеризуется активным развитием и преобразованием культурных аспектов бытовой жизнедеятельности людей. Происходят существенные изменения в структуре социокультурного процесса, уходит хаотичность плоских культурных феноменов, навязываемых стереотипов и приходит на смену гуманистическое общечеловеческое содержание. Становятся актуальными индивидуальные особенности и национальная самобытность в культурной деятельности. Эта ситуация приводит к глубокому переосмыслению значимости социокультурной деятельности для формирования и развития культурного уровня личности. Разработка решений для методических, организационных, управленческих и других проблем в этой области является возможностью преодоления критических ситуаций в социокультурной деятельности. Важным моментом является также нахождение новых вариантов исследования различных факторов и аспектов социокультурного процесса [1].

Социально-культурная сфера представляет собой устойчивую совокупность общественных условий, духовных и материальных элементов культуры, влияющих на формирование и деятельность человека в социуме. Она характеризуется широкой вариативностью социально-культурных институтов, осуществляющих приобщение людей к ценностям культуры, досуговому общению. Каждый компонент социальной жизнедеятельности имеет соответствующие формы организации, то есть институты, обеспечивающие как его поддержание, так и воздействие на общественную жизнь в целом [2, с. 66].

В основе формирования любого социального процесса лежит стремление населения к удовлетворению своих потребностей. Важнейшей задачей деятельности культурно-досуговых учреждений является удовлетворение части этих потребностей, лежащих в области культуры [1]. Основным, наиболее доступным на сегодняшний день для населения местом приобщения к социально-культурной деятельности и удовлетворения своих социальных потребностей являются учреждения культуры различных типов. Именно здесь человек может, используя культурно-досуговой потенциал, приобщиться к ценностям культуры, реализовать свои творческие планы, раскрыться как творческая личность. Освоение содержания, идеалов, смыслов, ценностных ориентаций происходит через различные формы и методы предметно-преобразующей деятельности, обеспечивающих индивидуальную самореализацию личности. В этом процессе деятельность культурно-досуговых учреждений обеспечивает и процесс, и результат усвоения систематизированных знаний, направленных на подготовку личности к жизни и труду, её социализация. Деятельность в культурно-досуговых учреждениях в этом плане

можно представить как взаимодействие двух тенденций: социализации и индивидуализации. Первая состоит в присвоении индивидом своей социальной сущности, вторая – в выработке у него индивидуального способа жизнедеятельности, благодаря которому он получает возможность развивать себя согласно собственным природным задаткам и общественным потребностям [3].

Нельзя забывать о том, что в культуру входит опыт жизнедеятельности людей, социально отобранный и ценностно-упорядоченный, прошедший этап проверки на мораль и современную актуальность. Только с соблюдением перечисленных условий культура может передаваться из поколения в поколение, обрстая новым опытом, создавая образцы для подражания молодого поколения. Из этого можно сделать закономерный вывод о том, что развитие внутреннего мира людей в целом взаимодействует с внешней средой, что особенно актуально для процессов социализации молодого поколения. Происходящие в современном обществе процессы экономического и социокультурного характера диктуют необходимость постоянной корректировки состояния, содержания и форм культурно-досуговой деятельности клубных учреждений, остающихся по всем статистическим параметрам крупнейшей сетью учреждений культуры в Российской Федерации.

Сегодня учреждения культурно-досугового типа являются не только местом отдыха, досуга и коммуникации населения, но и имеют в числе своих главных задач следующие [1, с. 110]:

- поддержку института семьи, особенно молодой;
- выявление и поддержку позитивных, социально приемлемых предпочтений и запросов молодежи, в т. ч. обеспечение достаточного объема непосредственного социального общения (не допуская её ухода в десоциализированные виртуальные миры, суррогатное общение в социальных сетях в Интернете, увлечения компьютерными играми и другое, что является серьезной угрозой для физического и морального здоровья молодежи, в том числе для ее нормальной активности в многообразном мире творчества);
- формирование программ героико-патриотического воспитания населения;
- пропагандирование здорового образа жизни и проведение физкультурно-оздоровительных мероприятий;
- работа по воспитанию любви к Родине, краеведению;
- работа по сохранению нематериального культурного наследия страны, развитие и пропаганда народной культуры, в том числе:
 - сохранение и развитие традиционной народной культуры;
 - развитие жанров любительского искусства.

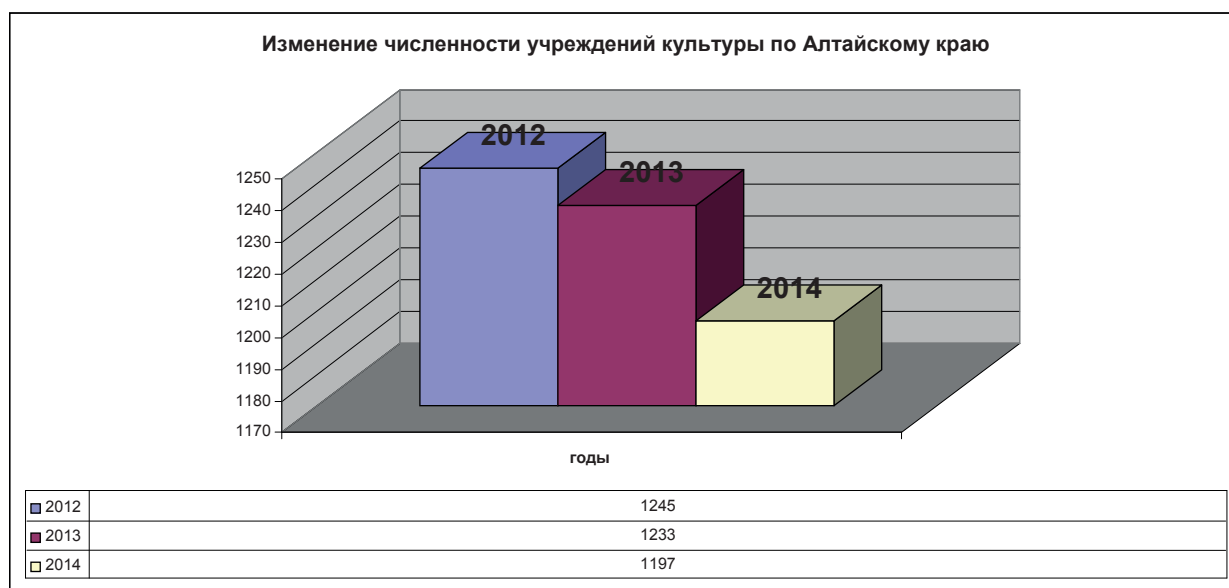


Рис. 1. Динамика численности учреждений культуры по Алтайскому краю

Являясь институтом социализации, культурно-досуговые учреждения должны с каждым годом развиваться и улучшать свою работу, модернизируя её в соответствии с современными задачами общества. Однако, проанализировав ежегодный информационно-аналитический сборник «Итоги деятельности культурно-досуговых учреждений Алтайского края», отметим обратное. За временной период с 2012 по 2014 годы произошли следующие изменения.

Как показывает рисунок 1, с 2012 по 2014 год произошло сокращение на 48 учреждений. Из них одни учреждения были укрупнены (например, произошло объединение сельских культурно-досуговых учреждений Топчихинского района на базе МБУК «Топчихинский ЦДК»). В Алейском районе КДЦ ликвидированы как юридические лица: ДК, СК, библиотеки вошли в состав сельских советов структурными подразделениями.), другие были закрыты (например, закрыты сельские учреждения культуры в Поспелихинском, Славгородском, Солтонском, Табунском, Угловском, Хабарском районах.)

Помимо сокращений количества коллективов самодеятельного народного творчества наблюдается и сокращение количества участников в этих коллективах, о чем свидетельствуют также данные, приводимые Управлением Алтайского края по культуре и архивному делу совместно с Алтайским государственным домом народного творчества [4].

Таблица 1

Количество коллективов самодеятельного народного творчества и участников в них

Год	Количество коллективов самодеятельного народного творчества	Количество участников в коллективах самодеятельного народного творчества
2012	6392	74637
2013	6252	72991
2014	6096	70149

Снижение этих показателей, несомненно, отразится на подрастающих, проживающих в сельской местности, на проведении ими свободного времени. Подростки вынуждены будут искать альтернативу своего времяпрепровождения. Учитывая сложность переходного возраста подростков, эта замена может носить отрицательный характер.

Исходя из данных мониторинга сравнительного анализа показателей деятельности культурно-досуговых учреждений Алтайского края за 2009 – 2014 годы, можно утверждать, что необходимы качественные изменения, прежде всего, на государственном уровне, потому как результаты работы культурно-досуговых учреждений будут в значительной мере определять достижение

целей культурной политики и развитие современного социокультурного процесса в стране, что, несомненно, скажется на социализации подростков, сохранении и развитии традиций народной культуры, устойчивости ценностных установок россиян к пагубному воздействию продуктов массовой культуры (эксплуатирующих низменные инстинкты людей), развитию творчества в различных его формах [1].

Культурно-досуговые учреждения являются самым распространенным типом учреждений культуры и представляют собой полифункциональный комплекс, способный создать для подрастающего поколения разнообразные условия для развития и отдыха, оказать на него комплексное интеллектуальное и эмоциональное воздействие [5, с. 21].

Клуб, по мнению О.В. Первушиной, необходимо рассматривать с двух позиций:

- как клубное учреждение, подведомственное Министерству культуры, профсоюзам, другим ведомствам или организациям, являющееся инструментом государственной политики и живущее по установленным государством правовым нормам;
- как некоторый социальный институт «добровольное объединение людей в целях общения, связанного с различными интересами» [2, с. 73].

Диапазон этих интересов достаточно обширен – от совместных развлечений до коллективного решения серьёзных социально-политических проблем. Клуб в данном случае определяется не по форме ведомственной принадлежности – это особый способ общения, взаимоотношений людей, определённый образ жизни. Необходимо отметить, что клубные общности как институт социальной активности населения не были в полной мере реализованы ни на одном этапе существования нашего общества. Обращение к клубной проблематике показывает, что на сегодняшний день происходит переосмысление традиционных функций культуры в обществе. Теперь это не идеологическое воспитание и культурное обслуживание, а создание условий для нормальной жизнедеятельности человека. Изменил своё содержание в связи с этим и культурный досуг, который стал одним из механизмов социальной стабилизации и адаптации. В досуговом пространстве теперь значительно активнее, чем раньше, идёт формирование социальной и культурной сферы, защищающей человека. Компенсаторная функция клубного коллектива всегда играла немаловажную роль, так как клуб представляет собой дополнительное пространство для самореализации и развития, релаксации и восстановления. Поэтому сегодня можно говорить об усилении роли клуба как средства способного ослабить остроту социальной напряжённости, помочь адаптироваться в новых экономических и политических условиях, способствовать психологической релаксации [2, с. 73 – 74].

Делая вывод, необходимо отметить, что ведущее место в функционировании клубного учреждения занимает комплекс задач, связанный с проблемами культурной самореализации, проявления социальной активности и инициативы личности [2].

Итак, социализация становится обязательным компонентом культурно-досуговой деятельности. При этом наряду с социализацией идет процесс индивидуализации. При социализации у индивида происходит присвоение своей социальной сущности, а

при индивидуализации у индивида происходит выработка индивидуального способа жизнедеятельности, в результате которого есть возможность развиваться, исходя из собственных природных задатков и потребностей общества.

Библиографический список

1. Шубин Ю.А. *Методические рекомендации по применению методики оценки эффективности деятельности учреждений культурно-досугового типа субъектов Российской Федерации*. Available at: <http://cultmanager.ru/magazine/archive/76/1631/>
2. Первушина О.В. *Социально-культурная деятельность (теоретические основы)*. Барнаул: АГИИК, 2002.
3. Леонова Е.И. *Формирование социальной активности студентов в процессе культурно-досуговой деятельности: новые парадигмы, моделирование и мотивация*. Available at <http://kpfu.ru/docs/F1773118124/039.pdf#7>
4. *Учреждения культуры, искусства и архивы Алтайского края в цифрах и фактах: год 2014*: сборник аналитических материалов о состоянии отрасли культуры и архивных учреждений края. Управление Алтайского края по культуре и архивному делу, 2015.
5. Жаркова Л.С. *Деятельность учреждений культуры: учебное пособие для студентов вузов культуры*. Москва: МГУКИ, 2003.
6. *Итоги деятельности культурно-досуговых учреждений Алтайского края за 2012 год*. Под редакцией Е.Л. Овчинниковой. Барнаул: АГДНТ, 2013.
7. *Итоги деятельности культурно-досуговых учреждений Алтайского края за 2013 год*. Под редакцией Е.Л. Овчинниковой. Барнаул: АГДНТ, 2014.
8. *Итоги деятельности культурно-досуговых учреждений Алтайского края за 2014 год*. Под редакцией Е. Л. Овчинниковой. Барнаул: АГДНТ, 2015.

References

1. Shubin Yu.A. *Metodicheskie rekomendacii po primeneniyu metodiki ocenki `effektivnosti deyatel'nosti uchrezhdenij kul'turno-dosugovogo tipa sub'ektov Rossijskoj Federacii*. Available at: <http://cultmanager.ru/magazine/archive/76/1631/>
2. Pervushina O.V. *Sotsial'no-kul'turnaya deyatel'nost' (teoreticheskie osnovy)*. Barnaul: AGIIC, 2002.
3. Leonova E.I. *Formirovanie sotsial'noj aktivnosti studentov v processe kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti: novye paradigmy, modelirovanie i motivatsiya*. Available at <http://kpfu.ru/docs/F1773118124/039.pdf#7>
4. *Uchrezhdeniya kul'tury, iskusstva i arhivy Altajskogo kraja v cifrah i faktah: god 2014*: sbornik analiticheskikh materialov o sostoyanii otrasli kul'tury i arhivnykh uchrezhdenij kraja. Upravlenie Altajskogo kraja po kul'ture i arhivnomu delu, 2015.
5. Zharkova L.S. *Deyatel'nost' uchrezhdenij kul'tury: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov kul'tury*. Moskva: MGUKI, 2003.
6. *Itogi deyatel'nosti kul'turno-dosugovykh uchrezhdenij Altajskogo kraja za 2012 god*. Pod redakciej E.L. Ovchinnikovoj. Barnaul: AGDNT, 2013.
7. *Itogi deyatel'nosti kul'turno-dosugovykh uchrezhdenij Altajskogo kraja za 2013 god*. Pod redakciej E.L. Ovchinnikovoj. Barnaul: AGDNT, 2014.
8. *Itogi deyatel'nosti kul'turno-dosugovykh uchrezhdenij Altajskogo kraja za 2014 god*. Pod redakciej E. L. Ovchinnikovoj. Barnaul: AGDNT, 2015.

Статья поступила в редакцию 02.10.15

УДК 37.013.43

Bibikova A.V., postgraduate, Academy of Retraining of Workers in Art, Culture and Tourism (Moscow, Russia),
E-mail: aannette@inbox.ru

LEARNING ELEMENTS OF A CINEMA LANGUAGE AS A BASIS ON THE WAY OF UNDERSTANDING THE MODERN MEDIA CULTURE. The paper focuses on a problem of modern technologies in cinema industry. The author mentions that an easy-to-use and not expensive equipment enables any person to do shooting and send results of shooting to cinema consumers. It concerns all kinds of cinema products and other products that are similar to them (videos, animated films, reports, presentations, commercials, etc.). The author names this process of accessibility of cinema products democratization of the whole cinema production process. The development of education in the sphere of cinema language is one of the ways to facilitate a further evolution of cinema. The author studies this problem with reference to students who study Media-Education at universities.

Key words: media-education, language of cinema, elements of a cinema language, languages of cultures.

А.В. Бибикова, аспирант каф. театрального искусства «Академии переподготовки работников искусства, культуры и туризма», г. Москва, E-mail: aannette@inbox.ru

ОСВОЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ КИНОЯЗЫКА КАК ОСНОВЫ ПОСТИЖЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МЕДИАКУЛЬТУРЫ

Появление простых в обращении и относительно недорогих средств съёмки и средств доставки результатов съёмок потребителю (интернет) удешевило и упростило процесс съёмок фильмов и всех схожих с ними кинопродуктов (видео, анимации, клипы, отчёты, презентации, короткометражки, рекламы) и дало возможность, благодаря универсальности элементов киноязыка, снимать фильмы всем, кто желает выступить в роли автора любой формы кинопродукции. Этот процесс объективен и ведёт к чрезвычайной демократизации кинопроцесса, что уже привело не только к максимально широкому распространению существующих элементов киноязыка, но и к стимулированию его дальнейшей эволюции, что в свою очередь сделало необходимым внедрение изучения основ киноязыка. В статье рассматривается точка зрения автора на необходимость более расширенного и углубленного изучения киноязыка в рамках дисциплины «Медиаобразования» в связи с ускорением процесса замены письменного языка элементами киноязыка.

Ключевые слова: медиаобразование, язык кино, элементы киноязыка, языки культуры.

Основой сегодняшнего широчайшего распространения кинопродукта является как его доступность в производстве, так и возможность беспрепятственного просмотра когда и где угодно. Автором фильма может стать буквально каждый. Ежедневно по различным каналам от интернета до ТВ воспроизводится неподдающееся никакому подсчёту количество киноизображений практически во всех киножанрах. Азбука языка кино сравнительно несложна и в сочетаниях своих элементов способна донести до зрителя почти любую мысль и эмоцию. Кино стало инструментом, влияющим самым решительным образом на построение

«образа мира», «модели мира». Еще А. Эйнштейн писал, что «художник, поэт, теоретизирующий философ и естествоиспытатель, каждый по-своему» занимаются «созданием простой и ясной картины мира» [1, с. 40.] Это было когда-то. Сегодня же вклад «поэтов и естествоиспытателей» ничтожен сравнительно с вкладом в построение образа мира, формируемым кино как средством универсальной коммуникации. Массовое распространение аппаратных средств съёмки сделало актуальным не просто ознакомление всех желающих с технологией съёмки фильма, но и непосредственное обучение началам кинодела уже в

рамках школы. Современный выпускник общеобразовательной школы существует в рамках так называемой цифровой (дигитальной) культуры. Ему необходимо уметь выражать свои мысли не только вербально и письменно, но и выстраивать систему своих взглядов, принятых в аудиовизуальной среде в виде цифровых фотографий, фильмов, презентаций, сделанных с помощью тех же компьютерных средств. Это требует специфика общения поколения и профессиональные требования практически во всех сферах деятельности.

Кинообразование, как факультативно преподаваемая дисциплина, исторически сложилась таким образом, что структурно подразделилась на два компонента: 1) собственно ознакомление с киноискусством: с классическими произведениями, значительными режиссёрами, методикой анализа фильма, с его спецификой, изучением некоторых элементов киноязыка; 2) практические занятия по обучению съёмок фильма, где это возможно.

Эти занятия весьма полезны, так как видеотворчество способствует формированию таких качеств личности, которые позволяют реализовать её творческий потенциал.

Нетрудно заметить, как сблизились сегодня эти два направления. Интернет даёт практически неограниченную возможность просмотреть любые фильмы, любых режиссёров с начала зарождения кино и до сегодняшних дней, что, конечно, не устраняет необходимости вести киноведческую работу в школе.

Сегодняшняя ситуация не совсем совпадает с прошлой, когда необходимо было изучение литературоведения. В конце концов, от школьников никто не требует создания поэтических или прозаических произведений. Достаточно того, что они научатся выражать свои мысли в общепринятой литературной форме. В то время как наличие средства съёмки в банальном телефоне или ещё в каком-нибудь гаджете, так или иначе, подталкивает к изготовлению фильма или фильмоподобного «продукта». Таким образом, развиваются некоторые весьма серьёзные тенденции. Первая из них, это то, что физически сократилось время на чтение. И, более того, «Свобода выбора чтения привела к тому, что нынешнее поколение выбирает интернет. Если в книге искали смыслы, то в интернете ищут слова. У пользователя возникает иллюзия, что по одному слову в строке поиска можно найти ответ на любой вопрос» [2, с. 68]. Но как отметил В.С. Библер «Стоит только уничтожить, зачеркнуть книгу как некий цивилизационный аспект культуры Нового времени, — нет самой культуры» [3, с. 288]. Всё ускоряющийся процесс вымывания книги как источника и передачи информации и культурологических кодов ведёт к очень серьёзным последствиям. И одно из них мы уже наблюдаем: процесс перехода на иной язык культуры. То есть происходящий объективный процесс не устраняет культуры (по критерию Библера), он ведёт к появлению какой-то другой культуры. Она, приходящая на смену прежней, несёт в себе некоторые черты культуры предыдущей, но и нечто новое, свое, присущее лишь ей. И она, судя по всему, будет изъясняться на том языке, что мы привычно называем киноязыком. Но это не совсем киноязык, поскольку, художественная составляющая информационных роликов, с помощью которых их авторы объясняются с миром, ничтожна, но в любом случае, это процесс нахождения и передачи новых смыслов. «Смысл — качественное преобразование в сознании исходной суммы данных, одномоментное изменение картины мира в сознании индивида <...> Постигание смысла выражается в понимании — состоянии сознания при котором рождается идея и формируется цель деятельного поведения» [4, с. 82].

«Смысл», понимаемый таким образом, есть основа общечеловеческой культуры. Каким образом будут трансформировать «старые» общеизвестные, общекультурные системы и каковы будут новые, частично зависит от того, что и как уже сегодня расскажут в школе (разумеется, в рамках общеобразовательной дисциплины).

Аудиовизуальная грамотность определялась Ю.Н. Усовым как «культура восприятия звукозрительного образа, которая реализуется на интуитивном уровне в момент встречи с фильмом» [5, с. 5]. Но со времени выхода этой книги произошли буквально революционные изменения в пространстве окружающей человека культуры. В жизнь вошло невиданное ранее явление — Медиакультура («медиа» производное от латинского «media» — (средство), являющееся синонимом понятия «средств массовой коммуникации» (печать, фотография, радио, кинематограф, телевидение, видео, мультимедийные компьютерные системы, включая Интернет). Если ещё не так давно по определению В.С. Библера основным «инструментом культуры» [4, с. 290] были литература, музыка, изобразительное искусство, архитектура, то сегодня ос-

новым инструментом культуры становится компьютер со всеми своими приложениями, инкорпорированными практически во все предметы окружающие человека. Но компьютер не просто заменил книгу. Он стал насущно необходим в инженерной работе, в научных исследованиях, он создал и создаёт новые, невиданные ранее средства познания мира. И это серьёзно влияет на общекультурную ситуацию.

Одним из компонентов, способствующих широчайшему распространению компьютера, стал знакомый каждому с детства мир киноязыка. На каком-то этапе он стал замещать принятый ранее способ передачи информации с помощью письма («письмо — это система взаимной коммуникации людей при помощи условно применяемых знаков») [6, с. 25]. Автор этого определения классифицирует стадии письма, как развитие от «предписанности» (когда рисуночные формы выражают значение непосредственно) до собственно письма — от словесно-слового до буквенного [6, с. 184 — 185]. Гельб предположил, что может возникнуть парадоксальная ситуация, когда произойдет возврат к системе письма «не имеющий определённого соответствия в разговорном языке». [6, с. 191]. Это может быть «универсальная система, в которой знаки и символы стояли бы вместо слов и грамматических показателей и читались бы в разных странах мира по-разному, но понимались бы одинаково». [6, с. 230]. Приблизительно так, как понимаются цифры, произносимые по-разному в разных языках.

Эйзенштейн, размышлявший о специфике киноязыка, рассматривает параллель между кино и изобразительной письменностью и употребляет термин «иероглиф», чтобы показать условный образ (кадр), на котором основан монтаж в кино. Для него «принцип иероглифа — обозначение через изображение» [7, с. 15]. Кинорежиссер также пишет, что «кадр никогда не станет буквой, а всегда останется многозначным иероглифом» [7, с. 16]. Для Эйзенштейна графически неизобразимое достигается сочетанием двух «изобразимых» элементов. Иными словами, сочетание двух иероглифов рассматривается не как их сумма, а как «величина другого измерения» [8, с. 496]. И мы сегодня наблюдаем процесс, предсказанный гипотетически в некоторых чертах, возвращающий нас к иероглифическому письму на основе общепонятного киноязыка. Письмо как таковое не исчезнет, но станет определителем (детерминативом) для рассматриваемого кадра.

В ситуации, когда происходят процессы такого рода важно определить, что есть киноязык и каким образом, где и когда начать обучать ему.

Язык кино, становящийся языком новой культуры, может быть рассмотрен по аналогии с естественными языками и языками иных искусств, когда «центральной проблемой становится проблема средств художественной выразительности, понимаемая как проблема средств создания художественности как таковой» [9, с. 1256]. Если кинотворчество в любом жанре заключается в передаче звукозрительных образов картины мира и занимает особое место в структуре художественного отражения действительности, то киноязык, как таковой, оказался достаточно универсальным средством передачи смыслов культуры.

Киноязык смог стать универсальным языком культуры совершенствуясь и эволюционируя в рамках многочисленных киножанров. На основе «лексики» (особых художественных приёмов), выработанной несколькими поколениями кинорежиссёров, в морфологии и синтаксисе киноязыка возникли такие способы передачи информации, которые возможно использовать не только для решения специфических художественных проблем. Расширению возможностей киноязыка способствовала так называемая «прагматика», регулирующая «правила употребления, <...> обстоятельства и контекст высказывания, <...> благодаря которым синтаксические конструкции киноязыка могли приобретать множественные значения» [10, с. 32]. Если исходить из комбинации перечисленных элементов возможностей киноязыка и постоянно растущей области его применения, то пространство его развития представляется практически неограниченным. Что подтверждается его распространением через новейшие виды современной технической культуры: ТВ, видеозаписи, персональные компьютеры, Интернет. К этому перечню необходимо добавить видеоигры и YouTube. Опыт, полученный на сегодняшний день, позволяет говорить уже о некоторых стабильных правилах съёмки и размещения полученного материала в YouTube. «Эволюция системы выразительных средств <...> не есть следствие имманентного саморазвития формы» [11, с. 117]. «Расширив рамки аудиовизуального общения, <...> интернет стал, по сути, новой средой для художественной культуры» [11, с. 170]. Сегодня об-

ласть применения киноязыка не ограничивается «художественной культурой». Проблема как раз состоит в том, что элементы киноязыка, используются для решения очень многих задач.

Ещё недавно основным препятствием для непрофессионального кино было отсутствие свободных каналов распространения фильмов. Владельцы кинотеатров по коммерческим соображениям требовали коммерческих же фильмов. Поэтому фильмы, сделанные любителями, в независимости от их качества, не имели ни малейшей возможности выйти за рамки частных просмотров за исключением тех случаев, когда любитель с кинокамерой оказывался случайным свидетелем какого-то грандиозного события, будь то извержение вулкана или убийство политика (гибель Кеннеди, например). Положение изменилось коренным образом из-за радикального удешевления, как средств съёмки, так и появления свободных и независимых каналов распространения кинопродукта. Любой видеоролик, размещённый в интернете, может быть немедленно просмотрен, количество просмотров напрямую зависит от того интереса, который привлекает публика к данному произведению. Число такого рода кинопродукции исчисляется не одной сотней тысяч. В основном это документальные фильмы. Существуют и игровые фильмы, так же распространяемые в интернете: «в принципе фильмы можно смотреть где угодно. На любом экране. <...> будущее не за кино, ни за телевидением. Будущее за интернетом» [11, с. 234 – 235]. Сегодня можно сказать, что «Будущее за интернетом» не только из-за того, что «фильмы можно смотреть где угодно», но и потому, что фильмы сегодня может снимать «кто угодно».

Любители осваивают необходимые элементы киноязыка, попутно, по необходимости, привнося что-то своё. В настоящее время наблюдаются начальные стадии процесса сращивания кино профессионального и кино любительского. Исчез финансовый фильтр, отсекающий желающего заняться производством кино именно из-за дороговизны съёмок и проката. Недавно возникшие цифровые технологии гарантируют свободу от такого рода зависимости на съёмках «своего» кино, стимулируя поиски новых элементов киноязыка. Новые технологии уже изменили, казалось, незыблемые формы взаимодействия между создателем фильма и зрителем. Создалась ситуация, при которой зритель непосредственно снимает всё что ему заблагорассудится.

На взгляд отечественного исследователя Евг. Вейцмана то, что называется «языком кино»: «скорее способ представления материала, чем сам материал». [12, с. 213]. В него входят: «Приёмы, передающие те или иные «ходы» мысли: чередование объективов с разными фокусными расстояниями, которые как бы вливаются в предметы, непрерывные как будто случайные контрапунктические настроения, ручная камера, преднамеренно нелогичные монтажные стыки, стоп-кадры – словом, весь этот, условно говоря, технический «код» может быть использован по-разному и выражать <...> разные понятийные слои фильма. Кинематограф в состоянии передать живую динамику мысли <...> Существует три основных типа этой передачи:

1) Прямая авторская речь, идея, выраженная в концепции, в сумме понятий через пластику, движение камеры, контрапункт, различные формы монтажа.

2) Косвенная авторская речь, присутствие лирического философского героя, мысль, переданная и через героя, и через фон, мир, увиденный глазами героя <...> взгляд с определённых позиций.

3) «Актёрская» драматургия в передаче мысли, прямое обращение к зрителю, монолог, прямая публицистическая речь, «мысль-действие» [12, с. 222].

Насколько возможно освоение сложного киноязыка теми, кто сегодня начинает снимать фильмы, не имея за плечами киношколы? Любители осваивают киноязык, работая в специальных программах (а их тысячи), позволяющих обрабатывать исходный видеоматериал. Задачи, решаемые профессионалами, в какой-то степени решаются и любителями. Заметна тенденция использования двух подходов к кинопроизводству: профессиональному и любительскому. Уже сегодня в YouTube можно посмотреть сотни тысяч фильмов на самые разные темы, снятых именно любителями на достаточно высоком уровне. Большие студии в поисках талантливых режиссёров организуют фестивали для фильмов, размещаемых в YouTube. Существует масштабный проект «Твоё кино», выводящий ресурс на принципиально новый уровень. Организаторы YouTube планируют продвигать проект и призывают к участию кинорежиссёров-любителей в кинофестивале «Сандэнс» [<http://www.filmpro.ru/materials/17844>]. Победитель фестиваля, набравший наибольшее количество

просмотров, получит возможность снять фильм на профессиональной студии. Освоение новых технических средств может привести к обновлению киноязыка не только усилиями профессиональных режиссёров, но и любителей, способных создавать фильмы. Такого рода новации в современном кинопроизводстве дают чрезвычайную свободу кинопроизводителям. Складывается ситуация, когда создание игрового фильма доступно каждому, пожелавшему его снять. Разумеется, при этом могут возникать проблемы (решаемые), связанные с актёрами, художниками, композиторами, т. е. с теми, без участия которых невозможно осуществить съёмки полноценного фильма. Любители, начав с подражания, повторения известных, наиболее простых элементов киноязыка, могут найти новое слово, изобретая нечто своё. Развитие любительского «партизанского» (термин Дзаваттини) кино не исключает, а предполагает усиление противоположной тенденции, а именно, создания фильмов профессионалами. Борьба или сосуществование этих, пока ещё едва заметных течений может дать толчок дальнейшему развитию кинематографа. Тенденции эти пока равновеликие, и какая из них станет доминирующей покажет время. Пока что фильмы, созданные как профессионалами, так и любителями, смотрят, хотя не исключено, что зрители разобьются на соответствующие, непересекающиеся друг с другом, страты. Эти тенденции сегодня более чем заметны на пространстве создания именно кино, в его многочисленных жанрах. Менее отчётлива тенденция универсализации киноязыка, вышедшего за пространство собственно кино.

«Каждая эпоха вырабатывает свой реализм, то есть такую технику и эстетику, которые способны наилучшим образом уловить, удержать и воспроизвести то, что нас интересует в реальности» [13, с. 103]. Последние полтора-два десятилетия, как раз характеризуются бурным нашествием новых форм движения информации от человека к человеку, его дальнейшей деперсонализацией, поиском и выявлением новых форм представления и искажения реальности, что объясняет, может быть, пока неявные, но определённые поиски новых элементов киноязыка. Происходит смещение основ коммуникации от печатной продукции (книги) к аудиовизуальным видам передачи информации. И это происходит на основе уже разработанных форм киноязыка.

Развитием форм обучения киноязыку в школе должна заниматься и занимается известная с семидесятых годов специальная дисциплина – медиаобразование. «Под медиаобразованием следует понимать обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знаний в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования СМК как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний, таких как, например, математика, физика, география».

Научить школьников применять в процессе коммуникации все невербальные средства (звуковые, визуальные, аудиовизуальные, пластические, мимические, жестовые), не пренебрегая при этом устными и письменными формами выражения; <...> Не менее важным признавалось информировать учащихся о культурных достижениях и помогать им в освоении основных средств массовой информации и в самостоятельных индивидуальных или групповых культурных начинаниях [<http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/MEN/MEDIA.HTM>].

В данном случае, медиаобразование рассматривается как универсальное средство, помогающее уяснить, как и каким образом СМИ подают информацию. Уяснить каким образом возможно отделить ложь от истины. «В процессе школьного медиаобразования следует показать обучаемому, как с помощью каких инструментальных средств и возможностей отображения возникает передаваемый по коммуникативным каналам фрагмент картины мира. Обучаемый должен всякий раз уяснить, какие именно ограничения в познании мира обусловлены использованием данного инструментария» [там же].

Но сегодня этот взгляд на структуру медиаобразования выглядит уже устаревшим. Данная дисциплина от изучения специфики кино, его жанров, должна идти далее и рассматривать киноязык и его элементы как становящиеся всё более и более универсальными, вытесняющими привычные средства коммуникации. На наш взгляд, это, безусловно, очень важно и актуально, каким образом можно защититься от манипулирования СМИ. Но это лишь часть проблемы стоящая перед медиаобразованием. Речь идёт о более серьёзных вещах, – смене языка культуры. И эта проблема из чисто умозрительной переходит в разряд практических.

Мы рассмотрели в статье неизбежность перехода нашей культуры на иной язык трансляции информации, который, так или иначе, заменяет собой привычные. Следовательно, надо уже готовить школьников не только к этому языку, они его уже хорошо понимают, усваивая с экрана телевизора, монитора компьютера и более мелких экранов многочисленных гаджетов. Необходимо научить грамотно изъясняться на этом новом языке. Для этого необходимо использовать всё лучшее, что отработано педагогами в рамках медиаобразования. Аудиовизуальный образ отличен от образа литературного, музыкального, живописного и театрального. Специфика кинообраза есть единство его движущейся аудиовизуальной и пространственно-временной природы. Возникающие чувственные и интеллектуальные ассоциации вырастают из монтажной организации зрительного ряда, пластической композиции его составных частей и синтезируются в образном обобщении, содержащем в себе авторскую концепцию, многомерность художественной идеи. Необходимо конкретизировать навыки создания информационного и, если необходимо, художествен-

ного образа на языке кино, фиксировать действительность и понимать смысл монтажа, исходя из тех целей, которые ставит перед собой желающий высказаться на особом языке – киноязыке. Все эти, особого рода эстетические и художественные коммуникативные умения содействуют общему развитию учащихся и помогут им ориентироваться в новом информационном медиамире.

Таким образом, необходимость расширенного освоения элементов киноязыка как основы постижения современной медиакультуры определяется следующими факторами:

1. Повсеместным распространением средств съёмки и доставки к потребителю любых форм кинопродукта.
2. Реальным замещением печатного текста, как источника любой информации, аудиовизуальной продукцией.
3. Трансформацией языка: заменой письменного языка языком видеоизображения.
4. Как следствие этих процессов возникает необходимость углублённого изучения элементов киноязыка в школе для дальнейшего его практического применения.

Библиографический список

1. Эйнштейн А. *Собрание научных трудов*: в 4-х т. Москва: Наука, 1967; Т. 4.
2. Еремеева С. Конец одной утопии. *Знание – Сила*. 2008, 2.
3. Библер В.С. *На гранях логики культуры. Книга избранных очерков. Русское феноменологическое общество*. Москва: 1997.
4. Медушинский А.Н. *Вопросы философии*. 2009; 10.
5. Усов Ю.Н. *Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов*. Таллин, 1980.
6. Гельб И.Е. *Опыт изучения письма*. Москва: Радуга. 1982.
7. Эйзенштейн С.М. *Монтаж*. Москва: ВГИК, 2000.
8. Эйзенштейн С.М. *Избранные произведения*: в 6 томах. Москва: Искусство. 1964; Том 2.
9. *Новейший философский словарь*: 3-е издание, исправленное. Минск: Книжный Дом. 2003.
10. Умберто Эко. *Поиски совершенного языка в современной культуре*. Санкт-Петербург: «Александрия», 2009.
11. Разлогов К.Э. *Искусство экрана: от синемаатографа до Интернета*. Москва: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010.
12. Вейцман Евг. *Очерки философии кино*. Москва: Искусство, 1978.
13. Бродский Иосиф. *Собрание сочинений*: в VII томах. Санкт-Петербург: «Пушкинский фонд», 2003; Т. VI.

References

1. 'Ejnshtejn A. *Sobranie nauchnyh trudov*: v 4-h t. Moskva: Nauka, 1967; T. 4.
2. Eremeeva S. Konec odnoj utopii. *Znanie – Sila*. 2008, 2.
3. Bibler V.S. *Na granayah logiki kul'tury. Kniga izbrannyh ocherkov. Russkoe fenomenologicheskoe obschestvo*. Moskva: 1997.
4. Medushinskij A.N. *Voprosy filosofii*. 2009; 10.
5. Usov Yu.N. *Metodika ispol'zovaniya kinoiskusstva v idejno-esteticheskom vospitanii uchaschihsya 8-10 klassov*. Tallin, 1980.
6. Gel'b I.E. *Opyt izucheniya pis'ma*. Moskva: Raduga. 1982.
7. 'Ejzenshtejn S.M. *Montazh*. Moskva: VGIK, 2000.
8. 'Ejzenshtejn S.M. *Izbrannye proizvedeniya*: v 6 tomah. Moskva: Iskusstvo. 1964; Tom 2.
9. *Novejsij filosofskij slovar'*: 3-e izdanie, ispravlennoe. Minsk: Knizhnyj Dom. 2003.
10. Umberto 'Eko. *Poiski sovershennogo yazyka v sovremennoj kul'ture*. Sankt-Peterburg: «Aleksandriya», 2009.
11. Razlogov K.'E. *Iskusstvo 'ekrana: ot sinematografa do Interneta*. Moskva: Rossijskaya politicheskaya 'enciklopediya (ROSSP'EN), 2010.
12. Vejzman Evg. *Ocherki filosofii kino*. Moskva: Iskusstvo, 1978.
13. Brodskij Iosif. *Sobranie sochinenij*: v VII tomah. Sankt-Peterburg: «Pushkinskij fond», 2003; T. VI.

Статья поступила в редакцию 28.09.15

УДК 378

Voronov D.A., teacher, Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Krasnodar, Russia),
E-mail: e.a.mvd@inbox.ru

PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY RELEVANT QUALITIES AT CADETS IN THE COURSE OF TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. In the research work problems of the pedagogical facilitation aimed to form professionally significant qualities of a personality in cadets on the basis of competence-based approach with inclusion of such properties of a personality as thinking, behavior, feelings, abilities to self-government and activity mechanisms. In the activities of lecturer's most important is an objective to give students an ability to obtain new knowledge. The author comes to the conclusion that the pedagogical support includes: skills to organize collective and individual activities of learners; skills of persuasion; skills to transfer knowledge, to form experience and to master pedagogical techniques.

Key words: pedagogical support, pedagogical skill, personality, significant qualities, competences.

Д.А. Воронов, преподаватель Краснодарского университета МВД РФ, г. Краснодар, E-mail: e.a.mvd@inbox.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ У КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются проблемы педагогического сопровождения, направленного на формирование профессионально значимых личностных качеств курсантов на основе компетентного подхода с включением таких свойств личности, как мышление, поведение, чувства, способности к самоуправлению и механизмы деятельности. В деятельности преподавателя вуза важнейшим является стремление сформировать у курсантов способности к добыванию новых знаний. На основе ана-

лиза литературы автор приходит к выводу, что педагогическое сопровождение включает: мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности обучаемых; мастерство убеждения; мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности, мастерство владения педагогической техникой.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, педагогическое мастерство, личность, значимые качества, компетенции.

Профессиональная деятельность сотрудника полиции имеет свою специфику, предопределяемую многообразными функциями его деятельности, особенностями социального статуса, требованиями общества к его личностным качествам. Нет необходимости доказывать, что существует связь между личностными качествами, которыми должен обладать сотрудник полиции и обществом, в котором его деятельность реализуется. Профессионально значимые личностные качества сотрудника полиции и их формирование в процессе обучения в вузе способствуют эффективному исполнению профессиональных компетенций.

Ряд исследователей определяет профессионально значимые личностные качества как «проявление психологических особенностей личности, необходимых для усвоения специальных знаний, способностей и навыков, а также для достижения общественно приемлемой эффективности в профессиональном труде» [1]. Эти особенности, по мнению ученых, включают в себя свойства: интеллектуальные (мышление), нравственные (поведение), эмоциональные (чувства), волевые (способность к самоуправлению), организаторские (механизм деятельности). А.К. Маркова к профессионально значимым качествам относит направленность личности, мотивы и цели включения человека в данную трудовую деятельность, потребности в творчестве в ходе труда, профессиональные притязания, удовлетворенность трудом, профессионально самосознание, профессиональные способности, профессиональное сознание, профессиональное мышление. Отмечено, что данные качества являются как предпосылкой труда, так и его результатом, так как они изменяются у человека в ходе труда [2].

Существует анализ проблемы формирования профессионально значимых личностных качеств человека с точки зрения того, как эти качества могут характеризовать психические процессы, психические состояния, а также отношение к труду. Говорят о профессионально значимых личностных качествах как о важнейшей составляющей профессионально-личностного потенциала, авторы [3] утверждают, что это устойчивая интегральная совокупность общих, специальных и частных свойств специалиста, обуславливающих его способность к продуктивному осуществлению профессиональной деятельности. Наряду с профессионально значимыми качествами в модель профессионально-личностных качеств авторы включают: психофизиологические свойства, профессиональная направленность (ценностно-мотивационная сфера), профессиональные компетенции (способность реализовывать профессиональные знания и умения в социально-профессиональных условиях).

Профессионально значимыми личностными качествами иногда называются «индивидуальные свойства субъекта деятельности, которые необходимы и достаточны для ее реализации на нормативно заданном уровне и которые значимо и положительно коррелируют хотя бы с одним (или несколькими) ее основными результативными параметрами – качеством, производительностью, надежностью» [4, с. 90]. В некоторых трактовках профессионально значимыми качествами являются постоянно закрепившееся отношение к своей профессии, труду людей, вещам, природе; определенная система мотивов, форм и способов профессионально ролевого поведения, в которых эти отношения реализуются. Понятие профессионально значимого объединяет внутренне и внешне и предполагает динамику субъективизации, оно выделяет и конкретизирует главное в предметном содержании мотивации и регуляции саморазвития личности [5].

Библиографический список

1. Деркач А.А. *Акмеология: учебное пособие*. Санкт-Петербург, 2003.
2. Курдюмов Г.М. О формировании личностных качеств будущих специалистов. *Высшее образование в России*. 1994; 2: 103 – 105.
3. Туравец Н.Р., Воронов Д.А. Ответственность как одна из характеристик профессионально значимых личностных качеств специалистов. *Вестник Волгоградской академии МВД РФ*. 2012; 3: 142 – 147.
4. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва, 1996.
5. Зеер Э.Ф. *Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов*. Москва, 2003.
6. *Психология труда: учебник*. Под редакцией профессора А.В. Карпова. Москва, 2002.
7. Иванова Е.М. *Основы психологического изучения профессиональной деятельности*. Москва: МГУ, 1987.
8. Петренко Д.А., Чеджемов С.Р. О необходимости интеграции российского и зарубежного опыта в организации профессиональной подготовки инструкторско-педагогических кадров полиции по боевой и физической подготовке на основе компетентного подхода. *Вестник Университета (Государственный университет управления)*. 2014; 12: 295 – 299.
9. Магомедов А.А., Кодзаев Т.Б., Чеджемов С.Р. *Педагогика сегодня*. Владикавказ, 1994.

Профессионально значимые личностные качества понимаются как отдельные динамические черты личности, определённые психические и психомоторные свойства (выражаемые уровнем соответствующих психических и психомоторных процессов), а также физические качества, соответствующие требованиям профессии к человеку и способствующие успешному овладению этой профессией [6].

Выделяют четыре группы профессионально значимых (важных) качеств: абсолютные свойства (необходимые для выполнения деятельности на минимально допустимом или нормативно заданном уровне); относительные (определяют возможность достижения субъектом деятельности высоких количественных и качественных показателей); мотивационная готовность (компенсирует недостаточный уровень развития профессионально значимых (важных) качеств; анти профессионально значимые (важные) качества (свойства личности, выступающие как профессиональные противопоказания к той или иной деятельности) [7].

Педагогическое сопровождение процесса формирования профессионально значимых качеств курсантов, которое понимается нами как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Педагогическое мастерство преподавателей-наставников вуза МВД РФ должно определяться высоким уровнем педагогической деятельности, владением педагогической технологией, и, прежде всего, личностью вузовского преподавателя, его опытом, профессиональной позицией. Педагогическое сопровождение, основанное на мастерстве, представляет синтез личностно-деловых качеств и свойств преподавателя, определяющих высокую эффективность педагогической деятельности, направленной на формирование профессионально значимых качеств курсантов [8; 9].

В деятельности преподавателя вуза важнейшим является стремление сформировать у курсантов способности к добытию новых знаний. Отметим, что педагогическое сопровождение включает: мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности обучаемых; мастерство убеждения; мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности, мастерство владения педагогической техникой.

Опыт свидетельствует, что алгоритм профессии сотрудника полиции в контексте профессионально значимых качеств, это не жесткая схема квалификационной характеристики, а живая модель личности. Так как в алгоритме заложены требования общества к задачам, средствам и результатам труда специалиста, то его можно использовать как основу стандарта, принятого в обществе, эталон, которым должен руководствоваться преподаватель-наставник в профессиональном обучении. При этом процесс педагогического сопровождения основан не на передаче догматических истин, а направлено на творческое усвоение необходимой информации, на основе которых формируется умение рассуждать, думать, искать возможные и инновационные пути решения поставленной задачи. При этом не следует бояться допустить ошибки, которые курсантами должны анализироваться и подвергаться сомнению.

Таким образом, в процессе педагогического сопровождения формирования профессионально значимых качеств личности создаются условия для повышения интереса к профессиональной деятельности, оптимизируется процесс профессионального самосознания.

References

1. Derkach A.A. *Akmeologiya: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg, 2003.
2. Kurdyumov G.M. O formirovanii lichnostnykh kachestv buduschih specialistov. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 1994; 2: 103 – 105.
3. Turavec N.R., Voronov D.A. Otvetstvennost' kak odna iz harakteristik professional'no znachimykh lichnostnykh kachestv specialistov. *Vestnik Volgogradskoy akademii MVD RF*. 2012; 3: 142 – 147.
4. Markova A.K. *Psikhologiya professionalizma*. Moskva, 1996.
5. Zeer E.F. *Psikhologiya professii: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov*. Moskva, 2003.
6. *Psikhologiya truda: uchebnik*. Pod redakciej professora A.V. Karpova. Moskva, 2002.
7. Ivanova E.M. *Osnovy psikhologicheskogo izucheniya professional'noj deyatel'nosti*. Moskva: MGU, 1987.
8. Petrenko D.A., Chedzhemov S.R. O neobkhodimosti integracii rossijskogo i zarubezhnogo opyta v organizacii professional'noj podgotovki instruktorsko-pedagogicheskikh kadrov policii po boevoy i fizicheskoj podgotovke na osnove kompetentnostnogo podhoda. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya)*. 2014; 12: 295 – 299.
9. Magometov A.A., Kodzaev T.B., Chedzhemov S.R. *Pedagogika segodnya*. Vladikavkaz, 1994.

Статья поступила в редакцию 30.09.15

УДК 378

Hadzhiyeva P.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Grozny, Russia),
E-mail: timop2012@mail.ru

Hurdaev N.A., postgraduate, Department of Theory and History of State and Law, Dagestan State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

MODERN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATION. The article studies topical issues of education at the present stage. The work describes priorities and direction of the modernization of the educational process in conditions of updating the contents of the entire educational system of Russia. In the article on the basis of the analysis of psychological and pedagogical research literature and practical experience the authors identified educational developmental, educational, communication features and capabilities of modern educational technologies in achieving the goals of improving the quality of education. The researchers of the paper give substantial characteristic of student-centered learning technology as a kind of modern intensive educational technologies.

Key words: modernization of education, educational policy, personality-oriented technology.

П.Д. Гаджиева, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения праву ФГБОУ ВПО «ДГПУ», г. Грозный,
E-mail: timop2012@mail.ru

Н.А. Хурдаев, аспирант каф. теории и истории государства и права ФГБОУ ВПО «ДГПУ», г. Грозный,
E-mail: timop2012@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассмотрены актуальные вопросы развития образования на современном этапе; описаны приоритетные задачи и направления модернизации образовательного процесса в условиях обновления содержания всей системы образования; в статье на основе анализа психолого-педагогической литературы и практического опыта авторов также выявлены образовательные развивающие, воспитательные, коммуникативные функции и возможности современных образовательных технологий в достижении целей повышения качества образования; дана содержательная характеристика личностно-ориентированной технологии обучения как разновидности современных интенсивных образовательных технологий.

Ключевые слова: модернизация образования, образовательная политика, личностно-ориентированная технология.

В настоящее время в России идёт становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, которые могут быть выражены в следующем: на современном этапе происходит смена образовательной парадигмы: предлагаются иное содержание, иные подходы, иное право, иные отношения, иное поведение, иной педагогический менталитет; на сегодняшний день содержание образования обогащается новыми процессуальными умениями, развитием способностей оперированием информацией, творческим решением проблем науки и рыночной практики с акцентом на индивидуализацию образовательных программ; в условиях модернизации системы образования традиционные способы информации – устная и письменная речь, телефонная и радиосвязь уступают место компьютерным средствам обучения, использованию телекоммуникационных сетей глобального масштаба; важнейшей составляющей педагогического процесса становится личностно-ориентированное взаимодействие учителя с учениками; особая роль отводится духовному воспитанию личности, становлению нравственного облика человека; намечается дальнейшая интеграция образовательных факторов: школы, семьи, микро- и макросоциума; увеличивается роль науки в создании педагогических технологий, адекватных уровню общественного знания.

В российском образовании сегодня провозглашён принцип вариативности, который дает возможность педагогическим коллективам учебных заведений выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторские. В этом

направлении идёт и прогресс образования: разработка различных вариантов его содержания, использование возможностей современной дидактики в повышении эффективности образовательных структур; научная разработка и практическое обоснование новых идей и технологий.

При этом важна организация своего рода диалога различных педагогических систем и технологий обучения, апробирование в практике новых форм – дополнительных и альтернативных государственной системе образования, использование в современных российских условиях целостных педагогических систем прошлого.

В условиях модернизации образования современному педагогу необходимо ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий, идей, школ, направлений, не тратить время на открытие уже известного. Сегодня быть педагогически грамотным специалистом нельзя без изучения всего обширного арсенала образовательных технологий.

Опираясь на практический опыт и многочисленные наблюдения за деятельностью образовательных учреждений, можем полагать, что главной задачей российской образовательной политики выступает обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Модернизация образования – это политическая и общенациональная задача, она не должна и не может осуществляться как ведомственный проект. Интересы общества и государства в области образования не всегда совпадают с отраслевыми интересами самой системы образования, а потому определение

направлений модернизации и развития образования не может замыкаться в рамках образовательного сообщества и образовательного ведомства.

Активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России, семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты. Цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования. Для достижения указанной цели необходимо ориентировать образование на решение в первоочередном порядке следующих приоритетных, взаимосвязанных задач: обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования; достижение нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования; формирование в системе образования нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования внебюджетных ресурсов; повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки; развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса – обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения.

Основой современной образовательной политики государства является социальная адресность и сбалансированность социальных интересов. Стратегические цели модернизации образования могут быть достигнуты только в процессе постоянного взаимодействия образовательной системы с представителями национальной экономики, науки, культуры, здравоохранения, всех заинтересованных ведомств и общественных организаций, с родителями и работодателями [1].

Таким образом, основная цель образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования.

Решение задачи коренного улучшения системы образования, качества подготовки работников в тесной взаимосвязи с развитием фундаментальной и прикладной науки имеет определяющее значение для будущего страны. Оно предполагает совместные усилия академического и педагогического сообщества, государства, предпринимательских кругов.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы, а также многочисленные наблюдения за деятельностью учителей школ позволяют судить о том, что в учебно-воспитательном процессе используются различные современные технологии обучения: личностно-ориентированные технологии, информационные технологии, игровые технологии, технология проблемного обучения, технология дифференцированного обучения и т.п.

Личностно-ориентированные технологии представляют собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики. В центре внимания личностно-ориентированных технологий – уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей, открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Именно достижение личностью таких качеств провозглашается главной целью воспитания в отличие от формализованной передачи воспитаннику знаний и социальных норм в традиционной технологии. Своеобразие парадигмы целей личностно-ориентированных технологий заключается в ориентации на свойства личности, ее формирование, ее развитие не по чьему-то заказу, а в соответствии с природными способностями [2].

Содержание образования в условиях реализации личностно-ориентированной технологии представляет собой среду, в которой происходит становление и развитие личности ребенка. Ей свойственны гуманистическая направленность, обращенность к человеку, гуманистические нормы и идеалы.

Технологии личностной ориентации направлены на поиск методов и средств обучения и воспитания, соответствующих индивидуальным особенностям каждого ребенка. Личностно-ориентированные технологии противопоставляют авторитарному, обезличенному и обездушенному подходу к ребенку в традиционной технологии – атмосферу любви, заботы, сотрудничества, создают условия для творчества и самоактуализации личности. Практика показывает, что использование данной технологии в учебном процессе носит многофункциональный характер: выделяют обучающие, воспитательные, развивающие в том числе коммуникативную и психотехническую, релаксационную функции личностно-ориентированной технологии.

В настоящее время определяющими факторами в образовании и развитии личности с точки зрения гуманистической психологии и педагогики считаются внутренняя активность личности, ее потребности и способности к саморазвитию, самосовершенствованию. Выполнить такие задачи в условиях традиционных технологий весьма проблематично. В новых технологиях ставка делается на появление у обучающихся потребности саморазвития, стремление к самовыражению, самоутверждению, самоопределению и самоуправлению, что в свою очередь будет способствовать повышению уровня активности учащихся.

Библиографический список

1. Браун А. Инновационные образовательные технологии. *Высшее образование в России*. 2012; 4.
2. Гаджиева П.Д. О вопросах модернизации отечественного образования. *Инновационная наука*. 2015; 4.

References

1. Braun A. Innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2012; 4.
2. Gadzhieva P.D. O voprosah modernizacii otechestvennogo obrazovaniya. *Innovacionnaya nauka*. 2015; 4.

Статья поступила в редакцию 22.09.15

УДК 378.634:37.013

Grichanov A.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: G-TON@mail.ru*

IMPROVEMENT OF PEDAGOGICAL SKILLS OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA ON THE BASIS OF COMPETENCE APPROACH. In the article a problem of improvement of pedagogical skills of teachers of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia is considered. On the basis of a developed model that distinguishes stages of training as an important part, the author fulfils a quantitative and qualitative analysis of changes in the process of improvement of pedagogical skills of teachers taking into account conditions and requirements of competence-based approach in professional education. The developed model is realized in a real educational process in special disciplines. In the article features to the credit system of training focused on increase of level of self-education, professional competence, creative development of knowledge are opened, being based on an activity individualization. The presented material allows drawing a conclusion that the process of improvement of pedagogical skills of teachers of higher education institutions of the Ministry

of Internal Affairs of Russia allows increasing substantial contents of the subject matters necessary for the successful professional activity of this category of teachers.

Key words: pedagogical skills, professional competence, employment activity, teachers of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

А.С. Гричанов, канд. пед. наук, доц каф. тактико-специальной подготовки Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул, E-mail: G-TON@mail.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ МВД РОССИИ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОГО ПОДХОДА

В статье рассматривается проблема совершенствования педагогического мастерства преподавателей вузов МВД России. На основе разработанной модели, подразумевающей этапность обучения, сделан количественный и качественный анализ изменений в процессе совершенствования педагогического мастерства преподавателей с учётом условий и требований компетентного подхода в профессиональном образовании. Разработанная модель реализована в конкретном учебном процессе по специальным дисциплинам. В статье раскрыты особенности кредитной системы обучения, ориентированной на индивидуализацию деятельности, повышение уровня самообразования, профессиональной компетентности, творческое освоение знаний. Представленный материал позволяет сделать вывод, что процесс совершенствования педагогического мастерства преподавателей вузов МВД России увеличивает содержательное наполнение учебных дисциплин, требуемых для успешного выполнения профессиональной деятельности преподавателями данной категории.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, профессиональная компетентность, служебно-профессиональная деятельность, преподаватели вузов МВД России.

Совершенствование педагогического мастерства преподавателей в системе профессионального образования вузов МВД России на данном этапе развития современного общества представляет совокупность теоретических и практических знаний, ценностных и смысловых ориентиров, мотиваций и системных представлений. Условия полицейской деятельности обуславливают наличие требований к уровню и качеству процесса совершенствования профессиональных навыков педагогов, преподающих различные дисциплины в вузе, их педагогического мастерства. Совершенствование педагогического мастерства должно решать задачу по созданию как образовательного пространства, которое будет обеспечивать знание основ самостоятельного управления педагогическим процессом, так и развитие важных служебно-профессиональных качеств, необходимых в будущей деятельности.

Становление компетентного в профессиональном аспекте преподавателя, по мнению ряда авторов, достигается через 7 – 8 лет самостоятельной педагогической деятельности (Г.Д. Бабушкин, С.Б. Елканов, Л.М. Митина, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Л.Ф. Обухова, В.Г. Маралов). В то же время большинство исследователей рассматривают традиционный образовательный процесс без учёта условий и требований компетентного подхода в профессиональном образовании. В этой связи актуализируется проблема совершенствования педагогического мастерства преподавателя в процессе работы в вузе, что выражается в коррекции педагогического обеспечения профессиональной подготовки.

Рассматривая образовательные стандарты в области педагогики и управления образованием и закреплённые в них оценки качества образования, можно сделать вывод о том, что одним из перспективных решений модернизации является введение новых интегративных систем. В рамках данных систем можно интегрировать в процесс совершенствования педагогического мастерства формирование требуемых компетенций и метапрофессиональных качеств.

Анализируя литературу по проблемам педагогического мастерства, следует отметить, что при большом количестве мнений и подходов к данному понятию, оно остаётся изученным не в полной мере (В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Ю.П. Азаров, А.В. Петровский и др.).

Представляются актуальными ряд нерешённых задач в сфере критериев и способов оценки педагогического мастерства, построения технологий, позволяющих формировать педагогическое мастерство.

А.С. Макаренко характеризовал педагогическое мастерство как знание воспитательного процесса, умение его построить, привести в движение. Все действия педагога должны быть целесообразными, продуманы, упорядочены. Он владеет ситуацией, умеет её перестроить, обеспечивая неожиданность воздействия и успех решения ситуативной задачи [1].

Представители личностно-деятельностного подхода рассматривают педагогическое мастерство как комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности. Свойства личности должны

определяться гуманистической направленностью деятельности педагога, профессиональными знаниями, педагогическими способностями и педагогической техникой [2].

В.А. Сластенин называет педагогическое мастерство синтезом личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющим высокую эффективность педагогического процесса. Рассматриваемое понятие многогранно и предполагает самостоятельный анализ педагогических явлений, разложение их на составные элементы и осмысление каждой части в связи с целым, нахождение в теории обучения и воспитания идей, адекватных логике рассматриваемого явления, обнаружение проблем и постановку педагогических задач, нахождение оптимального способа их решения; педагогическое мастерство опирается на научную теорию [3].

А.К. Маркова в своих работах указывает на важность выполнения учителем своего труда на высоком уровне, определяющем понятие педагогического мастерства. Необходимо подчеркнуть, что такого рода мастерство следует относить к одному из уровней профессиональной компетентности педагога [4].

В свою очередь, понятие профессиональной компетентности педагогов имеет различные варианты трактовки. Ряд исследователей отождествляют понятие «компетентность» и понятие «компетенция», другие подразумевают под профессиональной компетентностью совокупность качеств личности, обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность (Д.А. Махотин, В.В. Сериков, В.А. Болотов, М.А. Чошанов, Н.В. Кузьмина, Н.Ф. Ефремов, Ю.В. Фролов, А.В. Хуторской и др.). Традиционно понятие компетентности определяется как владение определёнными знаниями, навыками, жизненным опытом, позволяющими судить о чём-либо, делать и решать что-либо [5].

Конкретизируя данное понятие с учётом специфики работы образовательных учреждений МВД России, следует учитывать всю совокупность обобщённых умений, навыков и фундаментальных знаний, значимых личностных качеств, требуемых в служебно-профессиональной деятельности и позволяющих отразить наличие и качество профессионализма, готовности к результативному выполнению поставленных задач.

Анализируя различные исследования в области структурирования и содержания педагогического мастерства преподавателя вуза [6], учитывая требования Государственных образовательных стандартов, можно выделить комплекс интегрирующих компетенций, включающих личностный, рефлексивный, когнитивный и деятельностно-результативный компоненты и обладающий способностью формирования и совершенствования необходимых компонентов педагогического мастерства преподавателя, требуемых для успешной реализации задач в образовательном процессе.

Исследование эффективности модели совершенствования педагогического мастерства преподавателя вуза МВД России осуществлялось в школе педагогического мастерства Барнаульского юридического института МВД России (далее – Институт). Сформированность навыков педагогического мастерства оценивалась по заранее определённым уровням, имеющим низкие,

средние и высокие критерии. На начальном и завершающем этапах исследования были использованы различные методы диагностики, включающие тесты-опросники, методику К. Замфир, метод ранжирования ПВК, экспертную оценку, беседы, наблюдения.

Результаты исследуемых компонентов педагогического мастерства выявили недостаточный уровень их сформированности. В связи с этим была осуществлена коррекция процесса совершенствования педагогического мастерства преподавателей вуза МВД России. На основном этапе исследования в образовательном процессе школы педагогического мастерства Института была использована разработанная модель совершенствования педагогического мастерства, подразумевающая этапность обучения.

На каждом этапе образовательного процесса использовалась кредитная система. Система ориентирована на повышение уровня самообразования и творческое освоение знаний, базируясь на индивидуализации деятельности и учета кредитов, подразумевающих объем знаний.

Внедряя кредитную систему, появляется возможность индивидуального подхода к планированию последовательности образовательного процесса, который заключается в выборе учебных дисциплин, требуемых для успешного выполнения профессиональной деятельности. За счёт выборности учебных дисциплин, их содержательного наполнения и организационных форм повышается уровень педагогического мастерства преподавателей.

Совершенствованию педагогического мастерства способствовал материал, подобранный для чтения дисциплин: «Основы педагогического мастерства в вузе», «Совершенствование служебно-профессиональной деятельности». Изучение данных дисциплин обеспечило логическую взаимосвязь между отдельными курсами, ассимиляция полученной информации, концентрация внимания на приобретение умений и навыков.

Данные дисциплины имеют комплекс дидактических средств обучения, включающий учебно-методические материалы, связывающие основную цель, задачи, работоспособные технологии и практическое содержание. В его основе лежит ряд аспектов:

– акцентуация внимания, как на психологической стороне продукта педагогической системы, включающего знания, умения

и навыки, так и на функциональности продукта педагогической системы;

– рассмотрение способов общения и педагогической деятельности преподавателя, имеющих цель перевести латентные формы обучения в осознанные и открытые;

– моделирование педагогических ситуаций и явлений, возникающих в профессиональной деятельности преподавателя;

– совершенствование основ исследовательской деятельности.

Осуществление задач совершенствования педагогического мастерства с уклоном на профессиональную направленность предметной подготовки представилось возможным путем разработки и внедрения в образовательный процесс системы методов контекстного обучения, а также использование нетрадиционных приемов чтения лекций, применение игровых и компьютерных технологий обучения, сочетающихся с традиционно используемыми методиками.

В результате исследования были получены значительные изменения. Так, рост по показателям личностных компетенций, включающим уровень мотивации, составил 25%; когнитивной компетенции – 15%; рефлексивной компетенции – 21%; деятельностно-результативной компетенции – 34%. Расхождений в уровнях сформированности навыков педагогического мастерства до начала исследования не наблюдалось. После проведения исследования следует отметить статистическую значимость изменений. Результаты в обобщенном виде были получены методом экспертной оценки, которая предполагала анализ полученных дифференцированных показателей. Систематически работавшие с данной группой преподаватели выступили в роли экспертов.

Подводя итог, следует сделать вывод о том, что процесс совершенствования педагогического мастерства преподавателей в системе профессионального образования вузов МВД России, основывающийся на разработанной модели и выделенных педагогических условиях, представляет собой эффективное средство, позволяющее определить направления подготовки педагога с учётом всех служебно-профессиональных требований, предъявляемых к выпускникам вузов МВД России.

Библиографический список

1. Макаренко А.С. *Сочинения*: в 7 томах. Москва, 1958; Т. 5: 242.
2. *Основы педагогического мастерства*: учебное пособие. Под редакцией И.А. Зязюна. Москва, 1989.
3. Сластенин В.А. и др. *Педагогика*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2002.
4. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
5. Демченкова С.А. Основные подходы к трактовке понятий «компетенция» и «компетентность» за рубежом и их содержательное наполнение. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2011; Вып. 13 (115): 243–246.
6. Боровская Н.В. *Современные образовательные технологии*: учебное пособие. Москва: КНОРУС, 2011.

References

1. Makarenko A.S. *Sochineniya*: v 7 tomah. Moskva, 1958; T. 5: 242.
2. *Osnovy pedagogicheskogo masterstva*: uchebnoe posobie. Pod redakciej I.A. Zyazyuna. Moskva, 1989.
3. Slastenin V.A. i dr. *Pedagogika*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2002.
4. Markova A.K. *Psixologiya professionalizma*. Moskva: Mezhdunarodnyj humanitarnyj fond «Znanie», 1996.
5. Demchenkova S.A. Osnovnye podhody k traktovke ponyatij «kompetenciya» i «kompetentnost'» za rubezhom i ih sodержatel'noe napolnenie. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2011; Vyp. 13 (115): 243-246.
6. Bordovaia N.V. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*: uchebnoe posobie. Moskva: KNORUS, 2011.

Статья поступила в редакцию 30.09.15

УДК 378

Dzhioeva A.R., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, North-Ossetian State University named after K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: dzhi-ai@rambler.ru

Besaeva A.G., Candidat of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of pedagogy and psychology, North-Ossetian State University named after K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: azabesaeva64@mail.ru

ABOUT STIMULATION OF STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY BY MEANS OF INTEGRATION. The article characterizes a concept of the process of integration as a condition of stimulation of students' cognitive activity. The work examines the main requirements for the realization of integration at the interdisciplinary level in the context of students' cognitive activity. The researchers fulfill a review of literature and their personal experience. The article concludes that the integrated lessons activate students' interest in the object of their studies. Therefore, the new information obtained from the teacher must be entertaining, original, that causes students' cognitive interest.

Key words: integration, interdisciplinary connections, cognitive activity, cognitive interest.

А.Р. Джигоева, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: dzhigoi-ai@rambler.ru

А.Г. Бесаева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: azabesaeva64@mail.ru

О СТИМУЛИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРАЦИИ

В статье характеризуется суть процесса интеграции как условия стимулирования познавательной деятельности учащихся, рассматриваются основные требования к его осуществлению на межпредметном уровне в контексте обеспечения познавательной активности школьников. На основе анализа литературы и личного опыта автора делается вывод о том, что интегрированные уроки активизируют интерес учащихся к предмету. Поэтому новая информация, получаемая от учителя, должна быть занимательной, оригинальной, вызывающей у школьников познавательный интерес.

Ключевые слова: интеграция, межпредметные связи, познавательная активность, стимулирование познавательной деятельности.

Известно, что важное место в реализации учебно-воспитательного процесса среднего общеобразовательного учреждения занимает развитие у школьников системного мышления, умения пополнять свои знания, ориентируясь в потоке информации различной степени сложности, языковой и социально-культурной направленности. Первостепенную роль в успешном решении данной задачи играют компоненты образования, отражающие тенденции интеграции научного знания. Именно интеграция определяет сегодня стиль научного мышления человека.

В образовательном процессе современной школы вышеуказанный феномен реализуется на разных уровнях: внутрипредметном и межпредметном. Различаются в данной связи и подходы к отбору содержания учебного материала: а) интеграция материала из традиционных, классических образовательных дисциплин, б) включение в интеграцию нового для школы содержательного материала. Соответственно могут различаться и итоги реализации указанных подходов: 1) введение в учебный план школы новых предметов; 2) создание новых спецкурсов, обновляющих содержание внутри одной или нескольких дисциплин; 3) разработка циклов или блоков уроков, объединяющих материал одного, двух или нескольких предметов с сохранением их независимого существования; 4) разработка отдельных интегрированных уроков.

Осуществление процесса интеграции на межпредметном уровне предполагает выполнение следующих основных требований. Во-первых, объекты исследования в рамках избранных учебных дисциплин должны либо совпадать, либо быть достаточно близкими. Во-вторых, методы, исследования, используемые в контексте преподавания и изучения интегрируемых предметов, должны быть одинаковыми или подобными. В-третьих, интегрируемые образовательные дисциплины должны строиться на общих закономерностях и теоретических концепциях.

Принимая во внимание тот факт, что интеграция есть высшая ступень реализации межпредметных связей, считаем возможным в контексте рассмотрения вопросов интеграции опираться на психологические основы межпредметных связей, представляющих собой «зону ближайшего развития» указанного феномена.

Межпредметные связи в процессе обучения выступают в качестве существенного фактора активизации учебно-познавательной деятельности учащихся. Они, как показывают исследования психологов, на первоначальных этапах их включения в познавательную деятельность младшего школьника играют роль пускового, побуждающего стимула. Решая межпредметные познавательные задачи, ученик направляет собственную активность либо на поиск неизвестных отношений, в которых находятся известные предметные знания, либо на формирование новых понятий на основе установленных конкретных межпредметных связей. Знания, полученные в результате их усвоения, становятся регуляторами познавательной активности побуждающего стимула.

Проблема познавательной активности получила широкое распространение в психолого-педагогической науке. М.И. Лисина, например, определяет данное понятие как применяемое для обозначения а) определённой, конкретной деятельности индивида; б) состояния, противоположного пассивности; в) инициативности [1]. В процессе учебной деятельности учащиеся проявляют ту или иную активность, направленную на получение знаний, умений. В ходе осуществления различных видов деятельности у школьника возникают новые качества психического развития –

психические новообразования. Эти новообразования состоят в проявлении у ребёнка нового отношения, позиции к изучаемому объекту. Такие отношения выступают как познавательная активность школьника.

Познавательной активностью называют все виды активного отношения к учению как к познанию; наличие смысла, значимости для ребёнка учения как познания; все виды познавательных мотивов (стремление к новым знаниям, к способам их приобретения, стремление к самообразованию); цели, реализующие эти познавательные мотивы, обслуживающие их эмоции.

Широкая познавательная направленность (интерес к знаниям, к преодолению трудностей) формируется всем ходом обучения в школе. Учебно-познавательные интересы, как более глубокие, требуют для своего формирования особой работы. Ещё более кропотливого труда требует воспитание мотивов самообразования.

Нормированию познавательных мотивов способствуют все средства совершенствования учебного процесса: совершенствование методов обучения, разработка и распространение методов проблемно-развивающего обучения, модернизация структуры урока, расширение форм самостоятельной работы на уроке, активизация учебной деятельности на уроке, а также обновление содержания и укрепление межпредметных связей.

Применение современных методов обучения совершенствует все виды познавательных мотивов, прежде всего широкие познавательные мотивы: интерес к знаниям, к содержанию и процессу изучения. Перечисленные формы работы активизируют все виды познавательных мотивов, вызывают разного рода положительные эмоции от новых, более «взрослых» форм работы, они создают атмосферу непринуждённости и раскованности школьников, активизируют процессы целеполагания, когда школьники не боятся ставить самостоятельные цели.

Проблема учебно-познавательных мотивов не является новой. Значительным фактором обучения, определяющим мотив учебно-познавательной деятельности школьника, является познавательный интерес. Рассматривая интерес с его содержательной стороны, Г.И. Щукина выделяет несколько уровней: а) непосредственный интерес к фактам, занимательным явлениям, которые фигурируют в информации. Это элементарный уровень интереса; б) интерес, к познанию существенных свойств предметов или явлений, составляющих более широкую и часто невидимую их внутреннюю суть; в) интерес к причинно-следственным связям, к выявлению закономерностей, к установлению общих принципов явлений, действующих в различных условиях [2].

Познавательный интерес необходимо признать одним из самых значимых факторов учебного процесса, влияние которого неоспоримо на интенсивность протекания познавательной деятельности учащихся. В познавательном интересе находят своё выражение ряд значительных для обучения и развития моментов.

Во-первых, в нём выражено единство объективной и субъективной сторон познавательной деятельности. Любой учебный предмет и познавательная задача имеют объективные интересные свойства, заключённые в новых фактах, неизвестных явлениях, в связях и закономерностях, заставляющих по-иному рассматривать мир.

Во-вторых, важным фактором ценности познавательного интереса является процесс обучения, который связан с психологической структурой самого феномена. Анализ психологической структуры познавательного интереса привёл психологов к заклю-

чению, что это сугубо личностное образование, сопряжённое с потребностями. Познание невозможно без активной мысли, поэтому наиболее значительными для интереса к познанию являются процессы мышления, но такие, которые как бы вбирают в себя эмоциональные процессы, переживания, не оставляют мест холодной рассудочности. В познавательном интересе мысль ищет выхода, она активна, устремлена на решение познавательных задач.

В-третьих, утверждая ценность познавательного интереса как фактора процесса обучения, следует обратить внимание на то, что под его влиянием активизируется вся познавательная деятельность в целом и психические процессы, лежащие в основе творческой, поисковой, исследовательской деятельности. Под его влиянием активней протекает восприятие, острее становится наблюдение, активизируется память, интенсивнее работает воображение. Именно интерес движет поиском, догадкой.

Учёные выделяют две формы познавательной потребности: 1) потребность в познании может проявляться в форме усвоения уже готовых знаний (потребность в усвоении впечатлений, интеграции, систематизации их и, наконец, в накоплении знаний); 2) потребность в исследовательской деятельности с целью получения нового знания. Вторая форма – является наиболее активной, прямо направленной на получение новых знаний. Школьники с такой формой потребности стараются сами доходить до правильного ответа, любят «хитрые» вопросы. Уже в младшем школьном возрасте необходимо наполнить познавательную потребность новым содержанием, чтобы сформировать у ребёнка желание понять существенные связи и отношения изучаемых предметов. Важно, чтобы ребёнок испытывал удовлетворение от самого процесса анализа вещей [3].

Л.И. Божович, анализируя снижение интереса к учению у детей, высказывает предположение, что одна из причин состоит в недостатках содержания и организации первоначального школьного обучения. [4]. Дети по своим возможностям подготовлены к

усвоению более сложного материала и на более высоком уровне. Начальное обучение в некоторых случаях не даёт достаточной нагрузки для интеллектуальной деятельности ребёнка, для удовлетворения его познавательной потребности и стремления к интеллектуальной активности, т. е. недостаточное удовлетворение познавательной потребности – одна из причин снижения интереса к учению.

Проблема внедрения межпредметных связей и интеграции в обучение призвана решить вопросы такого характера. Исследования показывают, что межпредметные связи на этапах включения их в познавательную деятельность ученика играют роль пускового, побуждающего стимула. Знания, полученные в результате предшествующего опыта, становятся регуляторами его познавательной активности.

Показателем умственного развития ученика является перенос знаний из одного предмета в другой, который характеризует продуктивность познавательной деятельности. Перенос заключается в межпредметном обобщении известного и синтезировании нового, обобщенного знания. Межпредметные связи в обучении вносят элементы творчества в мыслительную деятельность ученика, а также элементы репродукции и поиска, проявляющиеся в познавательной деятельности. Тем самым на основе межпредметных связей строятся интегрированные уроки, которые и активизируют интерес учащихся к предмету. Учитывая специфику интегрированных уроков, необходимо иметь в виду, что новая информация, получаемая от учителя на уроках чтения и русского языка, должна быть занимательной, оригинальной, безусловно, вызывающей активность детей [5 – 7].

Учёт и использование вышеизложенных положений в организации учебно-воспитательного процесса современной начальной школы должен способствовать, с нашей точки зрения, существенному повышению познавательной активности учащихся, интереса к усвоению изучаемого материала, – развитию у них системного мышления и на этой основе – формированию в их сознании единой картины мира.

Библиографический список

1. Лисина М.И. *Проблемы онтогенеза общения*. Москва: Педагогика, 1999.
2. Щукина Г.И. *Проблема познавательного интереса в педагогике*. Москва, 2006.
3. Юркевич В.С. *Развитие творческой активности школьников*. Москва, 2011.
4. Божович Л.И. *Проблемы формирования личности*. Москва – Воронеж, 2005: 157 – 162.
5. Джиоева А.Р. *Осуществление межпредметных связей при обучении русской лексике в 5-7 классах осетинской школы*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1991.
6. Джиоева А.Р. *Теоретико-методологические и лингвистические основы формирующегося учебного многоязычия*. Владикавказ, 2004.
7. Джиоева А.Р. О дидактическом аспекте технологии развития критического мышления. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 4 (53): 126 – 127.

References

1. Lisina M.I. *Problemy ontogeneza obscheniya*. Moskva: Pedagogika, 1999.
2. Schukina G.I. *Problema poznatel'nogo interesa v pedagogike*. Moskva, 2006.
3. Yurkevich V.S. *Razvitiye tvorcheskoj aktivnosti shkol'nikov*. Moskva, 2011.
4. Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti*. Moskva – Voronezh, 2005: 157 – 162.
5. Dzhioeva A.R. *Osnuzhestvenenie mezhpredmetnykh svyazey pri obuchenii russkoj leksike v 5-7 klassah osetinskoj shkoly*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1991.
6. Dzhioeva A.R. *Teoretiko-metodologicheskie i lingvisticheskie osnovy formiruyushchegosya uchebnogo mnogoyazychiya*. Vladikavkaz, 2004.
7. Dzhioeva A.R. O didakticheskom aspekte tehnologii razvitiya kriticheskogo myshleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 4 (53): 126 – 127.

Статья поступила в редакцию 24.09.15

УДК 51:37

Dorofeyev S.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Toliatty State University (Toliatty, Russia),

E-mail: komrad.dorofeev2010@yandex.ru

Emelina E.A., teacher of mathematics and physics, Penza School No. 3 (Penza, Russia),

E-mail: komrad.dorofeev2010@yandex.ru

TERNARY RELATIONS AS A MEANS OF TEACHING HIGH SCHOOL STUDENTS MATHEMATICAL MODELING OF PHYSICAL PROCESSES. In this paper the authors study a means of teaching students methods of mathematical modeling. It is shown that one effective means of teaching is the scalar product, which determines a ternary relation on the set of vectors and the set of scalars. Examples of problems of applied character contribute not only to teaching students to techniques of mathematical modeling, but also contribute to the development of logical, abstract and visual thinking. Among them the authors consider a problem contributing to teaching students these techniques of mental activity as an observation, analogy, concretization and generalization. It should be noted that these techniques of mental activity also play as methods of teaching students to mathematical modeling, forming in their minds the need to improve the quality of mathematical knowledge.

Key words: mathematical modeling, scalar product, methods of teaching, creative and research activity.

С.Н. Дорофеев, д-р пед. наук, проф., проф. кафедры «Алгебра и геометрия» Тольяттинского государственного университета, г. Тольятти, E-mail: komrad.dorofeev2010@yandex.ru

Е.А. Емелина, учитель математики и физики, школа-лицей №3, г. Пенза, E-mail: komrad.dorofeev2010@yandex.ru

ТЕРНАРНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ МАТЕМАТИЧЕСКОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ ФИЗИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

В данной статье изучаются средства обучения школьников приёмам математического моделирования. Показано, что одним из эффективных средств обучения является скалярное произведение векторов, которое определяет тернарное отношение на множестве векторов и множестве скаляров. Приведены примеры задач прикладного характера, которые способствуют не только обучению школьников приемам математического моделирования, но и обуславливают развитие у них логического, абстрактного и наглядно-образного мышления. Среди них рассмотрены задачи, способствующие обучению школьников таким приемам мыслительной деятельности как наблюдение, аналогия, конкретизация и обобщение. Следует отметить, что эти приемы мыслительной деятельности выступают ещё и как методы обучения учащихся математическому моделированию, формированию в их сознании необходимости повышения качества математических знаний.

Ключевые слова: математическое моделирование, скалярное произведение, методы обучения школьников, творческая и исследовательская деятельность.

Скалярное произведение векторов является одним из важных понятий векторной алгебры. Для учащихся это понятие является исключительно новым, и для его усвоения требуется значительное количество времени, отводимого на формирование у них умения применять скалярное произведение к решению геометрических задач и задач, связанных с описанием физических процессов. На примере скалярного произведения учащиеся знакомятся с тернарным отношением, определенным на множествах, состоящих из объектов разной природы, а именно векторах и скалярах. До сих пор в школьном курсе математики изучались бинарные и тернарные отношения, определенные на множествах, состоящих из одних и тех же объектов, а именно только скаляров, что и может являться одной из причин возникновения трудностей в усвоении учащимися такого важного математического понятия, как скалярное произведение векторов. Использование его только для доказательства некоторых теорем школьного курса геометрии и максимально ограниченное количество времени отводимого на изучение этой темы дают, скорее всего, его формальное усвоение. Умение применять векторный метод к решению не только математических, но и прикладных задач, в условиях и требованиях которых отсутствуют в явном виде векторы, зависит и от умения обучаемых переформулировать данную задачу на векторном языке. Формирование у школьников умения применять векторный метод к решению задач обуславливает обучение их использованию приемов математического моделирования. Под моделированием понимается метод, при котором один объект замещается другим, находящимся в некотором отношении подобия к первому (первый – оригинал, второй – модель). Моделирование применяется там, где изучение оригинала невозможно или связано со значительными трудностями. Выделяют две группы моделей: материальные и идеальные. Материальные модели – это физические объекты, которые подчиняются в своем функционировании природным закономерностям. Интерпретация математических понятий материальными моделями, по мнению Л.М. Фридмана, меняет взгляд обучаемых на эти понятия, позволяет им осознать сущность математического подхода к изучению реальных явлений, четко представить мировоззренческий смысл изучаемых математических понятий. Моделирование в обучении позволяет сделать возможным полноценное и прочное овладение учащимися методами научного познания и способами учебной познавательной деятельности [1].

Моделирование следует понимать как процесс построения и исследования модели с целью получения новых знаний об оригинале. Идеальные модели фиксируются в соответствующей знаковой форме и функционируют по всем законам логики. К ним относятся результаты логико-математического и информационного моделирования, которые осуществляются средствами математики и кибернетики. Метод моделирования чрезвычайно расширяет возможности научного познания, поскольку позволяет научно описать исследуемые явления, устранить влияние сопутствующих посторонних факторов, т. е. исследовать объекты в «чистом виде» [2].

В настоящее время в теории и методике обучения можно выделить следующие аспекты моделирования.

1. Моделирование как эвристический метод учебного познания (А.Г. Мордкович и др.). Анализируя моделирование как дидактическую категорию с точки зрения его места, роли и выполнения функций в учебном процессе можно утверждать, что

моделирование а) является методом организации познавательной; б) способом умственного поиска решения; в) средством формирования новых знаний; г) приемом наглядного воплощения усвоенных знаний [3].

2. Моделирование как принцип обучения (В.В. Давыдов и др.). Поскольку математика занимается изучением математических структур, которые могут служить моделями реальных объектов, то в основу любого изучаемого курса должен быть положен не только принцип наглядности, но и принцип моделирования [4].

3. Моделирование как метод преподавания (Н.В. Кузьмина). Учитель применяет моделирование в качестве: а) приема объяснения материала; б) средства формирования у обучаемых знаний, умений, навыков, их обобщения и систематизации; в) способа руководства развитием теоретического мышления и обеспечения их познавательной активности; г) инструмента контроля и коррекции знаний. Моделирование можно эффективно использовать как в урочное, так и внеурочное время, поскольку он обеспечивает усвоение знаний и умений, способствующих развитию математического мышления и творческих способностей школьника.

4. Моделирование как один из методов решения прикладных задач и овладения приемами творческой и исследовательской деятельности [5].

В данной работе мы остановимся на использовании n -арных отношений, в частности тернарных, в обучении школьников приемам решения задач прикладного характера. Рассмотрим использование таких тернарных отношений, как скалярное произведение в моделировании физических процессов в механике. Как известно, некоторые физические процессы требуют для описания их действия указания точного направления. Наиболее распространенным способом указания направления действия явления или объекта является заимствованное из математики понятие вектор. В математике существует несколько подходов к определению вектора. В решении задач физики чаще всего используется либо связанный вектор, как отрезок, у которого указан какой из его концов считается первым, а какой – вторым, либо свободный вектор, как множество связанных векторов равных друг другу, либо скользящий вектор, как множество равных между собой связанных векторов параллельных некоторой прямой. Так, например, сила \vec{F} , приложенная к абсолютно твердому телу и, способствующая его перемещению на расстояние Δx , описывается связанным вектором, а вот работа A силы \vec{F} , описывается скалярным произведением вектора силы \vec{F} и вектора перемещения $\vec{\Delta x}$, т.е. $A = \vec{F} \cdot \vec{\Delta x}$ или $A = |\vec{F}| \cdot |\vec{\Delta x}| \cos \alpha$. Отметим, что $A > 0$, если $0^\circ < \alpha < 90^\circ$; $A < 0$, если $90^\circ < \alpha < 180^\circ$ и $A = 0$, если $\alpha = 90^\circ$ [6].

С методической точки зрения особую ценность представляет следующая задача: Определить работу силы тяжести при перемещении тела из точки 1 в точку 3. Траектория движения представляет ступеньку с высоты h_0 до высоты h по вертикали, а дальше по горизонтали.

Решение. На тело действует сила тяжести, которая равна $F_T = mg$. Чтобы найти работу этой силы по перемещению тела из точки 1 в точку 3, используем физический смысл скалярного произведения.



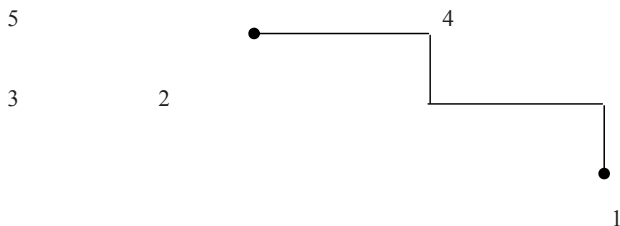
Тогда работа силы по перемещению точки по вертикали и положения 1 в положение 2 равна

$$A_1 = \vec{F}_T \cdot \vec{a} = F_T(h - h_0) \cos 180^\circ = F_T h_0 - F_T h.$$

Теперь найдем работу силы по перемещению точки по горизонтали из положения 2 в положение 3. Поскольку сила тяжести перпендикулярна вектору перемещения, то работа A_2 силы по перемещению тела из положения 2 в положение 3 равна нулю, поскольку равно нулю скалярное произведение. Итак, имеем

$$A = A_1 + A_2 = F_T h_0 - F_T h.$$

Методическая значимость этой задачи состоит не только в том, что на её примере мы формируем в сознании обучающихся приемы применения скалярного произведения к решению прикладных задач, но и самое важное такие задачи служат основой для обучения их таким приемам мыслительной деятельности как наблюдение и обобщение. Для этого увеличим число ступенек на одну. Получаем, что $(A_T = 0)$ $A_1 = F_T h_0 - F_T h_1$ при движении от h_0 до h_1 , $A_2 = F_T h_1 - F_T h_2$ при движении от h_1 до h_2 . Суммируя, получим: $A = F_T(h_0 - h_1 + h_1 - h) = F_T h_0 - F_T h$. Теперь с незначительной помощью учителя школьники самостоятельно могут сделать важный вывод о том, что независимо от числа ступенек работа по перемещению тела из начального положения в конечное, одна и та же: $A = mg(h_0 - h)$.



В процессе решения данной задачи учащиеся усваивают различные способы использования скалярного произведения двух коллинеарных векторов, взаимно перпендикулярных векторов в прикладных задачах, но и самое важное осваивают различные приемы математического моделирования конкретных реальных ситуаций. С целью расширения знаний учащихся по применению скалярного произведения к решению прикладных задач, формирования более устойчивых умений мы считаем целесообразным использовать следующие задачи.

Задача 1. Вагонетку массой 2 т по горизонтальному пути равномерно перемещает рабочий. Какую работу он совершит на пути 100 м, и какую работу совершает сила трения, если коэффициент трения равен 0,01?

Задача 2. Тело массой 10 кг соскользнуло по наклонной плоскости длиной 1,4 м. Определить работу силы тяжести, если угол наклона плоскости к горизонту 30° .

Задача 3. Автомобиль массой 2000 кг трогается с места с ускорением 2 м/с^2 и разгоняется в течение 5 с на горизонтальном пути. Какая работа совершается за это время, если коэффициент сопротивления 0,01? (Ответ: $A = 1,1 \cdot 10^5 \text{ Дж}$.)

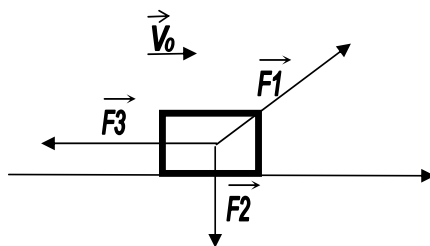
Задача 4. При вертикальном подъеме тела массой 2 кг на высоту 10 м совершена работа 240 Дж. С каким ускорением поднимали груз? (Ответ: $a = 2 \text{ м/с}^2$.)

Задача 5. Тело массой 20 кг поднимают вертикально вверх силой в 400 Н, направленной по движению. Какая работа совершается на пути в 10 м? Какую работу совершает при этом сила тяжести? (Ответ: $A = 4 \text{ кДж}$; $A_{\text{тяги}} = -2 \text{ кДж}$.)

Задача 6. Тело массой m совершает по горизонтали равноускоренное движение под действием трех сил $\vec{F}_1, \vec{F}_2, \vec{F}_3$. Найти скорость тела v в конце отрезка пути, если начальная скорость $v_0 = 0$.

Решение. Данная задачная ситуация значительно отличается от тех проблемных ситуаций, которые были рассмотрены

нами ранее. Для решения данной задачи необходимо использовать второй закон Ньютона, согласно которому имеем: $\vec{F}_1 + \vec{F}_2 - \vec{F}_3 = m\vec{a}$. Поскольку $|\vec{a}| = \frac{v^2 - v_0^2}{2s}$, то $F_1 S \cos \alpha - F_3 S = \frac{mv^2}{2} - \frac{mv_0^2}{2}$.



Данное равенство выражает влияние сил на изменение кинетической энергии. Как видим сила F_2 никак не влияет, сила F_1 увеличила ΔE на $F_1 S \cos \alpha$, сила F_3 уменьшила $-F_3 S$ (угол 180°). Т. к. $A = FS \cos \alpha$, $A_1 = F_1 S \cos \alpha$; $A_2 = F_2 S \cos \alpha$, $A_3 = F_3 S \cos 180^\circ$, то $A_1 + A_2 + A_3 = \Delta E_k$.

Таким образом, в процессе решения этой задачи учащиеся могут самостоятельно или с незначительной помощью учителя сделать вывод о том, что изменение кинетической энергии тела равно работе сил, действующих на тело. Как известно в физике этот закон называют теоремой о кинетической энергии ($\Delta A = \Delta E$) и используют для определения скорости тела.

Задача 7. Пуля, летящая со скоростью 400 м/с, попадает в вал и проходит до остановки 0,5 м. Определить силу сопротивления вала движению пули, если ее масса 24 г. (Ответ: $F = 3,84 \text{ кН}$.)

Задача 8. Какую работу может совершить тело массой 1000 кг, движущееся до остановки со скоростью 36 км/ч? (Ответ: $A = -50 \text{ кДж}$.)

Задача 9. С какой скоростью должен двигаться автомобиль массой 2 т, чтобы обладать такой же кинетической энергией, как снаряд массой 10 кг, движущийся со скоростью 800 м/с? (Ответ: $v \approx 57 \text{ м/с}$.)

При решении многих прикладных задач, связанных с описанием процессов физического характера важно знать не только работу, но и время, в течение которого она производится. С этой целью в физике вводится понятие мощности. Для вычисления значения мощности можно использовать скалярное произведение векторов. Действительно, по определению мощности имеем:

$$N = \frac{A}{\Delta t}, \text{ где } A \text{ работа, совершаемая силой за время } \Delta t. \text{ Если при этом тело передвигается на расстояние } |\Delta \vec{r}|, \text{ то } N = F \frac{|\Delta \vec{r}|}{\Delta t} \cos \alpha = Fv \cos \alpha = \vec{F} \cdot \vec{v}.$$

Задача. Какую мощность развивает трактор при равномерном движении на первой скорости, равной 3,6 км/ч, если у трактора сила тяги 12 кН?

Решение. Движение трактора по условию равномерное по горизонтали. По определению мощности получаем

$$N = \frac{A}{\Delta t} = \frac{\vec{F} \cdot \vec{S}}{\Delta t} = \frac{F \cdot S \cdot \cos \alpha}{\Delta t}.$$

$$\text{Откуда следует, что } N = \vec{F} \cdot \vec{v} = F \cdot v \cdot \cos \alpha.$$

Поскольку движение горизонтальное, то угол $\alpha = 0^\circ$. Следовательно, $\cos \alpha = 1$.

$$\text{Значит, } N = 12\,000 \text{ Н} \cdot 1 \text{ м/с} \cdot 1 = 12\,000 \text{ Вт} = 12 \text{ кВт}.$$

Методическая ценность этой задачи заключается в том, что на её примере учащиеся осваивают не только различные способы применения скалярного произведения в зависимости от конкретной задачной ситуации, но и развивают свое логическое и абстрактное мышление, овладевают умением строить абстрактные математические модели и с их помощью разрешать проблемы конкретного практического характера. В этом плане особую ценность приобретают и задачи следующего направления.

Задача 10. Какую мощность развивает двигатель автомобиля, масса которого равна 10^3 кг , при движении с постоянной скоростью 36 км/ч по горизонтальному пути, если коэффициент сопротивления движению равен 0,05?

Задача 11. Насос выбрасывает струю воды диаметром 2 см со скоростью 20 м/с. Какую мощность развивает насос?

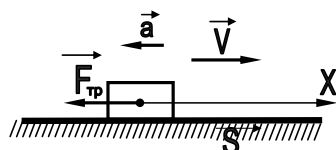
Задача 12. Автомобиль «Волга-24» массой 1420 кг, трогаясь с места, развивает скорость 100 км/ч за 20 с. Определите среднее значение полезной мощности за время разгона и мгновенное значение мощности в конце разгона.

Задача 13. Во сколько раз надо увеличить полезную мощность, затрачиваемую на движение лодки, чтобы увеличить ее скорость от 1 до 2 м/с, если сопротивление воды пропорционально скорости?

Во многих учебных пособиях по физике можно встретить использование проекций одного ненулевого вектора на другой при решении задач физического характера [6; 7]. Например, при решении задач на движение тела под действием одной силы. Как известно, проекция вектора на ось или на какой-то другой ненулевой вектор непосредственно связана со скалярным произведением этих векторов. Значит, при решении прикладных задач подобного рода широко используется скалярное произведение векторов. Рассмотрим пример.

При посадке реактивный самолет ТУ-104 массой 50 т движется с ускорением 6 м/с².

Найти силу торможения.



Решение. Движение самолета равнозамедленное, под действием силы трения. Если ось Ox направить по движению самолета, то направление векторов силы трения и ускорения \vec{a} будет противоположно направлению оси Ox . Проекцией ненулевого вектора $\vec{F}_{тр}$ на ось Ox будет служить число $(\vec{F}_{тр})_{Ox} = |\vec{F}| \cdot \cos(\angle(\vec{F}, \vec{S}))$, где $\angle(\vec{F}, \vec{S}) = 180^\circ$. Следовательно, $(\vec{F}_{тр})_{Ox} = |\vec{F}_{тр}| \cdot \cos(\angle(\vec{F}_{тр}, \vec{S})) = |\vec{F}_{тр}| \cdot \cos 180^\circ = -|\vec{F}_{тр}|$.

Библиографический список

1. Фридман Л.М. *Наглядность и моделирование в обучении*. Москва: Знание, 1984.
2. Утеева Р.А. Практико-ориентированная подготовка магистров математического образования к проектированию содержания элективных курсов. *Проблемы и перспективы физико-математического и технического образования*: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Ответственный редактор Т.С. Мамонтова. Ишим: Издательство ИГПИ им. П.П. Ершова, 2014: 75 – 81.
3. Мордкович А.Г. *Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом вузе*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 1986.
4. Давыдов В.В. *Учебная деятельность и моделирование*. Ереван, 1981.
5. Дорофеев С.Н. Личностно ориентированный подход как основа построения индивидуальных траекторий обучения математике. *Мир науки, культуры и образования*. 2013; 2 (39): 48 – 50.
6. Дорофеев С.Н. *Решение геометрических задач векторным методом*: учебное пособие для студентов. Москва – Пенза: МГУ, 2000.
7. Утеева Р.А. Содержательно-методические особенности подготовки магистров математического образования в России. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. III (22), Issue: Budapest, 45, 2015: 14 – 17. Available at: www.seanewdim.com

References

1. Fridman L.M. *Naglyadnost' i modelirovanie v obuchenii*. Moskva: Znanie, 1984.
2. Uteeva R.A. Praktiko-orientirovannaya podgotovka magistrrov matematicheskogo obrazovaniya k proektirovaniyu soderzhaniya `elektivnykh kursov. *Problemy i perspektivy fiziko-matematicheskogo i tehnikeskogo obrazovaniya*: sbornik materialov Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem). Otvetstvennyj redaktor T.S. Mamontova. Ishim: Izdatel'stvo IGPI im. P.P. Ershova, 2014: 75 – 81.
3. Mordkovich A.G. *Professional'no-pedagogicheskaya napravlennoost' special'noj podgotovki uchitelya matematiki v pedagogicheskom vuze*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1986.
4. Davydov V.V. *Uchebnaya deyatel'nost' i modelirovanie*. Erevan, 1981.
5. Dorofeev S.N. Lichnostno orientirovannyj podhod kak osnova postroeniya individual'nyh traektorij obucheniya matematike. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2013; 2 (39): 48 – 50.
6. Dorofeev S.N. *Reshenie geometricheskikh zadach vektornym metodom*: uchebnoe posobie dlya studentov. Moskva – Penza: MGU, 2000.
7. Uteeva R.A. Soderzhatel'no-metodicheskie osobennosti podgotovki magistrrov matematicheskogo obrazovaniya v Rossii. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. III (22), Issue: Budapest, 45, 2015: 14 – 17. Available at: www.seanewdim.com

Статья поступила в редакцию 30.09.15

УДК 378.14 + 008.001

Soldatkin V.E., Candidate of Art Studies, Dean of Institute of Part-Time Study, Faculty of Theatre, Cinema and Television, Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts (Chelyabinsk, Russia), E-mail: ves1972@mail.ru

STUDY OF TECHNOLOGICAL DEVICES OF ORGANIZATION OF A JUBILEE PARTY AS A NECESSARY CONSTITUENT IN EDUCATION OF STAGE MANAGERS OF THEATRICAL PERFORMANCES AND FESTIVALS. The article considers a problem of professional competence of stage managers who specialize in theatrical performances and festivals in a focus of organizing and

running parties such as personal jubilees. The given competence is taught in the process of theoretical and practical study of the specifics of the total of interrelated stages in preparation for a festival, holiday. The future managers are taught stage managing devices that let to reach a super-task of a key event of a person, who celebrates his anniversary with a maximum effect. Mastering the specific technology is actualized in the study of theoretical bases of the profession, with an analysis of some particular holidays that concentrate on a personal professional experience under the guidance of a teacher, and in the process of solitary work.

Key words: professional competence, personal jubilee, technology, technological devices.

В.Е. Солдаткин, канд. культурологии, декан института заочного обучения факультета театра, кино и телевидения Челябинской государственной академии культуры и искусств, г. Челябинск, E-mail: ves1972@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ ОРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ЮБИЛЕЯ КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ РЕЖИССЕРОВ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПРАЗДНИКОВ

В статье рассматривается проблема профессиональной компетенции будущих режиссёров театрализованных представлений и праздников, связанной с организацией и проведением личных праздников, в частности – личного юбилея. Данная компетенция приобретает в процессе теоретического и практического изучения особенностей совокупности взаимосвязанных этапов подготовки праздника, специфических сценарно-режиссерских приёмов, позволяющих максимально эффективно реализовать сверхзадачу узлового события жизненного пути юбиляра. Овладение специфичной технологией сопровождается изучением теоретических основ профессии, анализом конкретных мероприятий, накоплением личного профессионального опыта, приобретаемого как в учебном процессе, под руководством педагогов, так и в процессе самостоятельной работы.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, личный юбилей, технология, технологические приёмы.

Студентам Челябинской государственной академии культуры и искусств, обучающимся на кафедре режиссуры театрализованных представлений и праздников, по роду своей дальнейшей профессиональной деятельности предстоит выполнять работу по организации и проведению различных праздников, в том числе личных (свойственных личности, характерных для нее). Следует отметить, что реализация сверхзадачи таких праздников, позволяющих представить, гармонизировать и оптимизировать восприятие жизненного мира их главных героев, напрямую зависит от профессиональной компетенции организаторов подобного рода мероприятий. Настоящий специалист должен знать и понимать традиции, функционирующие в личном празднике, умело применять на практике разнообразные социально-культурные и прикладные технологии. Данное знание делает его подход к организации и проведению мероприятия сознательным, целенаправленным, оснащенным и инструментированным.

Одним из самых востребованных личных праздников на сегодняшний день становится личный юбилей. Конденсируя пласты прошлого, настоящего и будущего, юбилей позволяет личности образно представить свою картину мира, подтвердить верность или произвести необходимые корректировки жизненного пути, тем самым приблизиться к осуществлению смысла своей жизни, определенного видным американским психологом, основателем гуманистической психологии А. Маслоу как «человечность – «уровень личностного развития, на котором человек воплощает и олицетворяет лучшие духовные качества человеческого рода» [1]. Широко представленный в различных текстах культуры современного общества, например, в произведениях многих видов искусств (литературе, кинематографе, мультипликации, живописи, музыке и т. д.), личный юбилей начинает занимать свое достойное место в актуальных социокультурных практиках (работе учреждений культуры, праздничных агентств, индивидуальных предпринимателей в сфере праздничной индустрии, СМИ и т. д.). Именно поэтому к его организаторам предъявляются повышенные требования. Рассмотрим некоторые особенности подготовки этого праздника.

Изначально определимся, что «личный юбилей есть интегральное узловое социокультурное событие, характеризующее системой действий, обозначающих сущностно-значимый момент жизненного пути человека и воплощающих изменение социокультурного статуса человека-юбиляра, которое формулирует (вербализирует и визуализирует), публично демонстрирует и воплощает смысл жизни личности» [2, с. 62].

Отправной точкой в работе режиссёра является сама личность – человек, который заслужил право стать его главным героем. Жизнедеятельность этой личности в социокультурном пространстве генерирует возникновение события, наделяемого особым культурным смыслом, а помогают в данном процессе люди, сопутствующие главному герою в его жизненном пути, разделяющие эмоции по поводу этого конкретного события, выпол-

няющие комплекс массовых, коллективных и индивидуальных действий, воплощающих сущностно-значимый момент жизни человека-юбиляра.

Это «классический» набор универсально-инвариантных компонентов личного юбилея. Но для его максимально эффективного осуществления на сегодняшний день требуется еще один компонент – специфичная технология (как совокупность методов и приемов праздничного действа). Владение такой технологией – прерогатива режиссера ТПП. «Изучить и понять технологию – значит овладеть ремеслом. Научиться эффективно применять её в различных реальных обстоятельствах – значит подняться до вершин искусства. Не овладев технологией, не пройдя “школу”, вряд ли можно всерьез рассчитывать на то, что удастся достичь вершин искусства» [3, с. 44]. В этом смысле под искусством отечественный культуролог С.Б. Синецкий понимает «не нечто иррациональное, неуловимое для логики, но способность к импровизации, к созданию из давно известных деятельностных моделей новых комбинаций. Последнее возможно лишь при условии многократного опробования стандартных (ранее кем-то зафиксированных) технологических приемов в реальной жизни» [3]. На развитие таких способностей и направлен процесс профессионального обучения студентов кафедры РТПП. Будущий режиссер должен знать следующее.

Подготовка программы юбилея состоит из нескольких взаимосвязанных этапов. Первоначальный этап включает в себя знакомство с юбиляром, которое может осуществляться посредством личного контакта с главным героем (субъектом первого уровня) [4], его ближайшим окружением (субъектами второго уровня), путем анализа разнообразного документального материала, отражающего социокультурные позиции юбиляра, выраженные в темпоральном, личностном, деятельностном, социокультурном и феноменологическом аспектах. В это время мы «считываем» объективно существующий образ главного героя будущего торжества. Далее из полученной информации выделяем позитивные факты, характеризующие юбиляра, из позитивных – лучшие, из лучших – наиболее эффектные, ярко представляемые. Из этих лучших, наиболее эффектных и ярко представляемых фактов в юбилей и должен «проявиться» идеализированный образ юбиляра, приближающий человека «профанного» к человеку «сакральному» [5]. В совокупности с другими идеализированными образами праздника: прошедших, настоящих и проектируемых будущих событий жизненного пути главного героя; коммуникации, осуществляемой посредством проведения комплекса специальных массовых, коллективных и индивидуальных действий со-участников юбилея в идеализированном пространстве-времени на время юбилея создается объемная идеализированная гармоническая модель жизненного мира человека-юбиляра.

Следует уточнить, что идеализацию мы рассматриваем, «во-первых, как процесс, связанный с мыслительным конструированием понятий об объектах, процессах и явлениях, не суще-

ствующих в действительности, но таких, для которых имеются прообразы в реальном мире; во-вторых – как представление кого-либо или чего-либо лучшим, чем есть в действительности; наделение качествами, соответствующими идеалу» [6, с. 481].

Можно выделить следующие сценарно-режиссерские приемы, способствующие идеализации главного героя личностного юбилея:

– «перевод» человека из сферы реального бытия в сферу художественного вымысла посредством применения культурологической метафоры, например, «человек – музыкальный инструмент»;

– нахождение соразмерности документальной (информационно-логической) и художественной (эмоционально-образной) информации, способствующей максимальной реализации данной метафоры в воспроизводимом идеализированном образе юбиляра;

– определение стратегии «проявления» многовекторной развертки социокультурных позиций индивида путем выбора оригинального замысла праздничной программы, её формы и содержания.

Формирование режиссерского замысла программы – один из самых важных этапов работы режиссера. Необходимо отметить, режиссерский замысел (как задумка будущего мероприятия, предощущение его решения) влияет и на выбор типа программы личностного юбилея. Он может быть «гомофоническим» (с преобладанием ведущего вида деятельности юбиляра) или «полифоническим» (с наличием нескольких видов его деятельности) [5]. Каждая такая программа строится в соответствии с установками, характерными для своего типа. В свою очередь из тематического замысла мероприятия органически вытекает сценарно-режиссерский ход, подсказанный его материалом, позволяющий не только раскрыть тему и идею юбилея, но и связать все части программы, эпизоды, номера, выразительные средства в непрерывно развивающуюся композицию целого.

Итогом этого этапа является составление постановочного плана, в котором режиссер намечает пути конкретизации своего замысла, а также написание сценария мероприятия.

Этап непосредственной подготовки юбилея, как правило, занимает значительное время и требует от его организаторов концентрации творческих, а порою и физических сил. Решение ряда вопросов, связанных с оформлением места проведения торжества, техническим обеспечением программы, ее художественным наполнением и пр. целиком ложится на плечи режиссера. Грамотно составленный план подготовки, объективно

отражающий весь подготовительный процесс, позволяет минимизировать количество проблем, неизбежно возникающих на данном этапе.

Следующий этап работы режиссера – грамотное руководство ходом мероприятия, включающее целый спектр действий: начиная с контроля за четким и своевременным выполнением исполнителями (ведущими, артистами, техниками, оформителями и т. д.) их профессиональных обязанностей, заканчивая соблюдением темпа-ритма программы. При практической реализации режиссерского замысла серьезное внимание уделяется и созданию праздничной атмосферы – в одних случаях доверительной, в какой-то степени интимной, в других – официальной, помпезной и т. д., но оптимальной для решения сверхзадачи каждой конкретной программы.

По завершении праздника работа режиссера не заканчивается. Он проводит анализ мероприятия, а при необходимости и «работу над ошибками». Это помогает оптимизировать дальнейшие усилия по реализации творческих планов в профессиональной деятельности, а в итоге, возвращаясь к словам С.Б. Синецкого, позволяет от уровня ремесла подняться до вершин искусства.

Можно смело утверждать, что выполнение всех перечисленных пунктов многократно увеличивает возможность юбилея стать настоящим узловым социокультурным событием, способным генерировать жизненный путь юбиляра, осуществляя саморефлексию человека и его ближайшего окружения.

Теоретическое изучение стандартных технологических приемов и особенностей подготовки личностного юбилея, многократное их опробование на практике под руководством опытных педагогов позволяет студенту – будущему режиссеру построить необходимый фундамент своей дальнейшей профессиональной деятельности. Однако, как бы хорошо он не овладел технологическим комплексом деятельности по организации праздника, личные качества, собственная техника и умение будут играть особую, весьма существенную роль в достижении успеха. Фиксируемые на протяжении многих лет технологические приемы, рекомендации по осуществлению досуговой деятельности эффективны лишь настолько, насколько могут быть переосмыслены режиссером и адаптированы им к конкретной ситуации. Слепое следование чужому опыту (как, впрочем, и безоглядная абсолютизация собственного) может привести и к негативному результату. Умение балансировать на рубеже стереотипного и творческого в мышлении является необходимым качеством настоящего профессионала. Помочь студенту стать таковым – генеральная задача преподавательского состава кафедры РТПП ЧГАКИ.

Библиографический список

1. Маслоу А.Г. *Дальние пределы человеческой психики*. Санкт-Петербург: Евразия, 1997.
2. Солдаткин В.Е. *Личностный юбилей как социокультурное событие*: монография. Под научной редакцией профессора Н.Г. Апухтиной. Челябинская государственная академия культуры и искусств. Челябинск, 2014.
3. Синецкий С.Б. *Культурная политика XXI века: от прецедента Истории к проекту Будущего*: монография. Челябинск: Энциклопедия, 2011.
4. Солдаткин В.Е. *Юбилей: структурно-функциональный срез*. Культура – Искусство – Образование: сохранение традиций и новаторство: материалы XXXII научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава Академии (Челябинск, 8 февраля 2011 г.). Челябинск: ФГОУ ВПО «ЧГАКИ», 2011; Ч. I: 119 – 125.
5. Солдаткин В.Е. Возможности гармонизации человека: технология использования музыкально-культурологической метафоры в тексте персонализированного юбилея. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 3 (34): 261 – 263.
6. *Советский энциклопедический словарь*. Научный редактор А.М. Прохоров. Москва: Советская энциклопедия, 1981.

References

1. Maslou A.G. *Dal'nie predely chelovecheskoj psihiki*. Sankt-Peterburg: Evraziya, 1997.
2. Soldatkin V.E. *Lichnostnyj yubiley kak sociokul'turnoe sobytie*: monografiya. Pod nauchnoj redakciej professora N.G. Apuhtinoy. Chelyabinskaya gosudarstvennaya akademiya kul'tury i iskusstv. Chelyabinsk, 2014.
3. Sineckij S.B. *Kul'turnaya politika XXI veka: ot precedenta Istorii k proektu Buduschego*: monografiya. Chelyabinsk: `Enciklopediya, 2011.
4. Soldatkin V.E. *Yubiley: strukturno-funkcional'nyj srez*. Kul'tura – Iskusstvo – Obrazovanie: sohranenie tradicij i novatorstvo: materialy XXXII nauchno-prakticheskoy konferencii professorsko-prepodavatel'skogo sostava Akademii (Chelyabinsk, 8 fevralya 2011 g.). Chelyabinsk: FGOU VPO «ChGAKI», 2011; Ch. I: 119 – 125.
5. Soldatkin V.E. Vozmozhnosti garmonizacii cheloveka: tehnologiya ispol'zovaniya muzykal'no-kul'turologicheskoy metafory v tekste personificirovannogo yubileya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 3 (34): 261 – 263.
6. *Sovetskij `enciklopedicheskij slovar`*. Nauchnyj redaktor A.M. Prohorov. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1981.

Статья поступила в редакцию 18.09.15

УДК 378

Shibayev V.P., associate Professor, Ph. D. Stavropol state agrarian University, E-mail: stgau@stgau.ru

THEORETICAL APPROACHES TO THE STUDY OF MATHEMATICS IN MODERN HIGH SCHOOL. The article is aimed at the study of issues related to methodological and theoretical approaches to the construction of a course of mathematics for students of nonmathematical specialties. The article gives a brief review of historical, educational, applied, subject-specific and topological ap-

proaches, as well as a systemic-structural approach. For example, the system-structural approach, as it is shown in the work, is the one, when the entire curriculum can be presented in a form of a scheme, which consists of separate units of the curriculum's sections. The author concludes that this approach to teaching mathematics allows to structure the process of developing a curriculum of a course, to add necessary sections (to expand graphs) and to specify details on specific topics (to deepen graphs).

Key words: *mathematics, methodological approaches to the construction of mathematics, systemic-structural approach.*

В.П. Шубаев, доц. каф. математики, Ставропольский государственный аграрный университет,
E-mail: stgau@stgau.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Статья посвящена вопросам, связанным с методологическими и общетеоретическими подходами к построению курса математики для студентов, прежде всего, нематематических специальностей. В статье кратко рассмотрены исторический, познавательный, прикладной, предметный и топологический подходы, а так же системно-структурный подход. На примере системно-структурного подхода показано, что в рамках данного подхода всю рабочую программу можно представить в виде графа, который состоит из отдельных узлов-разделов программы. Автор делает вывод, что данный подход к преподаванию математики позволяет структурировать процесс разработки рабочей программы читаемого курса, дополнять необходимыми разделами программу (расширять граф) и детализировать определённые разделы (углублять граф).

Ключевые слова: *математика, методологические подходы к построению математики, системно-структурный подход.*

В последние годы появились новые направления в профессиональной деятельности выпускников аграрного университета. Основным содержанием этих направлений становится решение сложных междисциплинарных и плохо формализуемых задач, относящихся к экологической проблематике, системной экспертизе технических проектов, вопросам рационального природопользования и др.

Важной целью образовательной деятельности в аграрном университете становится формирование личности, которая способна не только познавать окружающую действительность, но и оценить значимость приобретённых знаний, предугадать, предвидеть последствия приложения этих знаний. Одно из основных условий формирования профессиональной направленности – принятие личной и корпоративной ответственности за результаты деятельности. Востребованным становится специалист, который воспринимает природные явления, научные факты и, следовательно, аргументировано выражая при этом своё личностное отношение, судит о происходящем. В связи со сказанным, необходима серьёзная подготовка выпускников, направленная на обеспечение развития творческих способностей обучаемых [1]. По мнению Ж. Пиаже, изучение математических структур ведёт к образованию адекватных им умственных структур – основ и механизмов мышления человека вообще. Поэтому от усвоения этого предмета студентами во многом зависит их успех в обучении другим дисциплинам. Опыт общения со студентами нематематических специальностей подтверждает эту мысль. Отсюда с неизбежностью следует вывод: математика, точнее, её изучение, есть средство развития умственных, интеллектуальных способностей человека.

Как отмечает В.В. Аюпов [2], трудности при обучении математике возникают уже при подготовке к лекционным и практическим занятиям, они связаны с подбором материала, выбором принципов обучения, доступностью преподаваемого материала, полнотой и глубиной его изложения. Можно выделить несколько основных методологических подходов, в соответствии с которыми можно изучать математику. Это исторический, познавательный, прикладной, предметный и топологический. В историческом плане математику условно разделим на элементарную, высшую и современную.

Элементарная математика пользуется теми понятиями (абстракциями), которые сложились исторически до появления высшей математики. Элементарная математика охватывает арифметику, элементарную алгебру, элементарную геометрию, тригонометрию.

Высшая математика – это совокупность математических дисциплин, возникших примерно в середине шестнадцатого века и входящих в учебные планы дисциплин высших учебных заведений. К высшей математике относят: линейную алгебру, аналитическую геометрию, математический анализ и теорию дифференциальных уравнений.

Современную математику условно можно определить как математический комплекс, включающий в себя все разделы элементарной, высшей математики, а также математические дисциплины и теории, разработанные начиная с пятидесятих годов прошлого века и до наших дней.

Познавательный подход представим следующими направлениями: прагматизм, конструкционизм, интуиционизм, формализм, классицизм [2].

Основной идеей прагматизма применительно к математике является то, что она должна быть лишь инструментом при решении проблем и задач, которые возникают в различных жизненных ситуациях, в процессе практической деятельности человека в постоянно меняющемся мире.

Конструктивная математика (конструкционизм) – близкое к интуиционизму течение в математике, изучающее конструктивные построения. Согласно критерию конструктивности, «существовать – значит быть построенным».

Интуиционизм предполагает в основании математики интуиционистскую логику, более ограниченную в средствах доказательств. Интуиционизм отвергает доказательство от противного, многие неконструктивные доказательства становятся невозможными, а многие проблемы теории множеств – бессмысленными (неформализуемыми).

Согласно формализму, математика характеризуется скорее своим методом, нежели предметом изучения.

Классицизм означает использование аппарата классической – высшей – математики (математики конца XIX – начала XX в.).

Прикладной подход представим двумя направлениями – собственно математика и прикладная математика.

К собственно математике относят арифметику, алгебру, функциональный анализ, анализ бесконечно малых величин, а также дифференциальное исчисление, интегральное исчисление и вариационное исчисление, теорию чисел, геометрию, тригонометрию и др.

Прикладная математика – область математики, рассматривающая приложения математического знания в других сферах деятельности. Примерами такого применения являются численные методы, оптимизация и исследование операций, моделирование сплошных сред, теория информации, теория игр, теория вероятностей и статистика, финансовая математика, теория графов и др.

Предметный подход – классическая, конечная, вычислительная, компьютерная математика.

Топологический подход представим дискретной и континуальной математикой.

С целью реализации гуманистического подхода в обучении и воспитании в педагогической практике применяются такие формы и методы, как исследовательский метод, проблемное изложение, диалоговый характер обучения, совместный поиск решения познавательных задач педагогом и учащимся, тесная связь обучения с непосредственными жизненными потребностями, интересами и опытом студентов.

В современных условиях эффективным подходом в преподавании математических дисциплин является системно-структурный подход. В рамках данного подхода всю рабочую программу можно представить в виде графа. Граф состоит из отдельных узлов-разделов программы: «Элементы аналитической геометрии», «Комплексные числа», «Элементы векторной алгебры», «Теория матриц», «Дифференциальное исчисление функ-

ции одной переменной», «Интегральное исчисление функции одной переменной», «Функция нескольких переменных», «Числовые ряды», «Функциональные ряды. Степенные ряды. Ряды Фурье».

Содержание каждого из этих разделов представлено соответствующими графами, степень формализации которых в зависимости от поставленной цели могут варьироваться.

Данный подход к преподаванию математики позволяет:

- структурировать процесс разработки рабочей программы читаемого курса;
- представлять в наглядном, компактном виде основные разделы разрабатываемой программы;
- в зависимости от специализации и подготовленности слу-

шателей, целей читаемого курса и других факторов вычленять ту или иную его ветвь;

- дополнять необходимыми разделами программу (расширять граф) и детализировать определённые разделы (углублять граф).

Таким образом, процесс обучения математике является весьма сложным и многогранным. Для успешного преподавания математики в вузе нужны два качества: хорошее знание предмета и хорошее знание языка, на котором ведётся преподавание. Указанные требования являются совершенно необходимыми, но не менее важным является применение современных методологических подходов к построению курса математики в высшей школе.

Библиографический список

1. Арсланбекова С.А. О способах развития личности студента в процессе преподавания математики в вузе. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2006; 6: 71 – 81.
2. Аюпов В.В. Системно-структурный подход к преподаванию математики в вузе. *Вестник Пермского университета*. 2010; Вып. 3: 25 – 29.
3. Шибяев В.П. Дидактические возможности интерактивного обучения в процессе активизации познавательной деятельности студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 4: 232 – 233.
4. Шибяев В.П. Профессиональная педагогическая компетентность: структура, содержание, критерии сформированности. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 5: 27 – 29.
5. Smetanina N.In., Tkachenko G.A. The Use of interactive methods in independent work of students. *Scientific research and education*. 2015; 19: 237 – 239.

References

1. Arslanbekova S.A. O sposobah razvitiya lichnosti studenta v processe prepodavaniya matematiki v vuze. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2006; 6: 71 – 81.
2. Ayupov V.V. Sistemno-strukturnyj podhod k prepodavaniyu matematiki v vuze. *Vestnik Permskogo universiteta*. 2010; Vyp. 3: 25 – 29.
3. Shibaev V.P. Didakticheskie vozmozhnosti interaktivnogo obucheniya v processe aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 4: 232 – 233.
4. Shibaev V.P. Professional'naya pedagogicheskaya kompetentnost': struktura, sodержanie, kriterii sformirovannosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 5: 27 – 29.
5. Smetanina N.In., Tkachenko G.A. The Use of interactive methods in independent work of students. *Scientific research and education*. 2015; 19: 237 – 239.

Статья поступила в редакцию 28.09.15

УДК 811.512.141

Shafikova R.R., postgraduate, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmullah (Ufa, Russia), E-mail: rnafikova@mail.ru

SEMANTIC FIELD OF PERCEPTION IN A CULTURAL LINGUISTICS ANALYSIS BASED ON A CONCEPT OF “LAW” IN THE BASHKIR AND ENGLISH LANGUAGES. The research is mainly connected with the study of a semantic field of perception of a concept of “law” in the Bashkir and English languages. The major part of the work has been carried out with the help of a comparative-functional method, which is to identify differences between the two compared languages. The author gives a generalized characteristic of the linguistic and cultural analysis. The paper also has a short review of research in the field of cultural linguistics. Considerable attention is paid to the description of cultural identity of the Bashkir and English people by the way of naïve linguistic consciousness. The research is based on the analysis of the semantic field of perception. It states that the concept of “law” as a social phenomenon is an important part of the society and determines the formation of a language picture of the world. The research results can be used by philology students and teachers who work in the field of comparative linguistics.

Key words: concept of “law”, cultural linguistics analysis, naïve linguistic consciousness, semantic field of perception.

Р.Р. Шафикова, аспирант Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: rnafikova@mail.ru

ОБРАЗНОЕ СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ (НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПТА «ЗАКОН» В БАШКИРСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ)

Статья посвящена изучению образного семантического поля концепта «закон» в башкирском и английском языках. Основное исследование осуществлялось по сопоставительно-функциональному методу, который направлен на выявление различий между двумя сравниваемыми языками. Автор дает обобщенную характеристику осуществления лингвокультурологического анализа. Также в статье приведен небольшой анализ взглядов исследователей в области лингвокультурологии как науки. В данной работе значительное внимание уделяется описанию характерных особенностей наивного языкового сознания башкирского и английского народов. На основе анализа образного семантического поля устанавливается, что концепт «закон» как социальное явление занимает важное место в жизнедеятельности общества и определяет формирование языковой личности. Результаты исследования могут быть применены студентами-филологами и преподавателями, работающими в области сопоставительного языкознания.

Ключевые слова: концепт «закон», лингвокультурологический анализ, наивно-языковое сознание, образное семантическое поле.

Процесс научной интеграции, характерный для последних десятилетий, породил целую серию направлений, возникших на стыке нескольких дисциплин и превратившихся в самостоятельные науки. В языкознании стали особенно популярны социолингвистические, психолингвистические, юрислингвисти-

ческие исследования. Большое внимание уделяется и лингвокультурологическим изысканиям, поскольку в настоящее время проблемы изучения культуры, а вместе с ней и языка, как одного из важнейших показателей культуры, являются наиболее актуальными.

Лингвокультурология как наука, изучающая язык как феномен культуры, активно развивается с конца XX века. Это определённое видение мира сквозь призму национального языка. В рамках этой науки язык выступает как орудие создания, развития, хранения и трансляции культуры [1, с. 21].

Культура традиционно не включается в объект исследования лингвистики, это область культурологии и семиотики. Однако культурология оперирует текстами, поскольку «культура вообще существует в форме текстов – знаковых произведений духовной деятельности человека» [2, с. 161]. Лингвокультурологический подход в исследовании текста есть, прежде всего, подход функциональный: текст мыслится как важнейшая функционирующая единица культуры. Структурные единицы текста (низших уровней языка) нас интересуют постольку, поскольку они участвуют в построении текста и, следовательно, обладают культурологической функцией [3, с. 9].

В виду того, что лингвокультурология как наука находится в стадии своего становления, структура и определенный порядок лингвокультурологического анализа ещё не полностью изучена. Методы и виды лингвокультурологического анализа рассматривали В.А. Маслова, В.В. Красных, В.И. Карасик, Ю.С. Степанов, В.В. Воробьев, В.Н. Алимжанова, Л.Н. Мурзин и т. д.

По мнению Л.Н. Мурзина, для лингвокультурологического анализа, прежде всего, наиболее приемлемым является построение образных семантических полей (совокупности образных лексических единиц, имеющих общие компоненты в значении). Такие поля являются частями национально окрашенной языковой картины мира, по ним можно считать культурную информацию [4, с. 172].

Метод семантического лингвокультурологического поля, предложенный В.В. Воробьевым, является одним из основных при исследовании различных лингвокультурологических единиц на материале разносистемных языков, поскольку такое поле включает в себе «фокус порождения, восприятия и оценки культурных ценностей, выражаемых в языке» [5, с. 112]. Следуя данному утверждению, рассмотрим реализацию концепта «закон» в башкирском и английском языках.

Толковый словарь современного башкирского языка даёт следующее определение концепту «закон» (здесь и далее перевод автора – Ш.Р.): Концепт «закон» имеет два понятия: 1. Нормативный акт, принятый высшими органами государственной власти, имеющий юридическую силу. 2. Объективное отношение между разными явлениями [6, с. 120]. Образное семантическое поле концепта «закон» в башкирском языке в свою периферию включает такие концепты, как «хокук» («право»), «хәкикәт» («истина»), «ғәзеллек» («справедливость»), «ғәйеп» («вина»): *Ғәзелһезлек алға сыҡканда, дәрәсләк артҡа ситә* [7, с. 52]; *Уйың төбә – ут булыр, закон төбә – суд булыр* [7, с. 158]; *Юлдансығыу – ғәйеп түгел, юлға кермәү – ғәйеп* [7, с. 50]. Образное семантическое поле в данном случае тесно соприкасается с наивно языковым сознанием. Например, человек, услышав слово *закон*, в первую очередь не думает, что это нормативный акт или объективная связь явлений. В этом случае, прежде всего, в образном поле башкир будет преобладать некое отношение к серьезному делу, что и определяет отношение народа к концепту: *Закон көсләнгән. Кул кулды белә, закон юлды белә. Закондың кулы озон. Заманына күрә законы. Каз канаты танун* *языр* [7, с. 158].

В английском языке Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English определяет *law* (здесь и далее выделено автором – Ш.Р.) «закон» как 1. «the whole system of **rules** that everyone in a country or society must obey»; 2. «a **rule** that deals with a particular **crime**, agreement»; 3. «one of the **rules** which controls an organization or activity»; 4. «a **rule** for good behavior or how you should behave in a particular place or situation» [8]. Webster's Dictionary объясняет *law* (закон) как: a binding custom or practice of a community, a **rule** of conduct or action prescribed or formally recognized as binding or enforced by a controlling authority: the whole body of such customs, practices, or **rules** [9].

Из данных определений можно вывести следующие основные понятийные моменты, определяющие понимание закона с точки зрения носителей наивно языкового сознания: закон – обязательное правило, норма для всех; закон предполагает наличие власти, которой он создается и поддерживается.

В русском языке есть поговорка, которая ставит под сомнение справедливость и обдуманность законов России: *Тем, кто любит колбасу и уважает закон, не стоит видеть как делается и то, и другое*. Суть этой поговорки в том, что для русского человека «закон» не является как таковым внушающим определением. Англичанин, наоборот, воспринимает понятие закон как устоявшуюся категорию, принцип правовых отношений: *Law makers should not be law breaker* [7, с. 158]. Беззаконие и несправедливость вызывают отрицательные эмоции у народа: *Laws catch flies but let hornets free; Justice and perfidy do not walk together* [7, с. 52]. Как выяснилось, в образном семантическом поле англичан доминирует чёткое понимание понятия закон и вера в справедливость, что находит отражение через подконцепт «truth» (правда): *The truth will out* [7, с. 41]; *Truth is stronger than fiction; Truth filters through stone*. [7, с. 102].

Говоря об образном семантическом поле, нужно отметить, что тот или иной концепт воспринимается по-разному в зависимости от индивида, его социального статуса, профессии и общего личностного развития в целом. Например, образное семантическое поле юриста будет существенно отличаться от образного поля специалиста, у которого работа никак не соприкасается правовыми делами. В данном случае, по нашему мнению, для правильного выявления семантического поля, можно провести ассоциативный эксперимент, который непосредственно будет опираться на наивно языковое сознание.

Рассматривая выше восприятие концепта «закон» башкирским и английским народами, мы опирались на фольклорный текст, потому как народная мудрость наиболее ярко определяет национально-культурный фон обоих народов. Концепт «закон» как социальное явление занимает важное место в жизнедеятельности общества и определяет формирование языковой личности. Особенности формирования понятия закон в наивно языковом сознании связаны с биопсихосоциальными процессами, культурным и историческим развитием общества.

Анализ образного семантического поля двух разносистемных языков через наивно языковое сознание даёт основание сделать следующие лингвокультурологические выводы: понимание и восприятие данного концепта башкирским и английским народами, а также своеобразность ощущений, вызываемых данными знаниями у башкир и англичан, характер представлений, ассоциаций во многом обусловлены ценностными приоритетами современного общества.

Библиографический список

1. Маслова В.А. *Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2001.
2. Мурзин Л.Н. *Язык, текст и культура. Человек – текст – культура*. Екатеринбург, 1994.
3. Мурзин Л.Н. *О лингвокультурологии, её содержании и методах. Русская разговорная речь как явление городской культуры*. Екатеринбург, 1996.
4. Мурзин Л.Н., Штерн А.С. *Текст и его восприятие*. Свердловск, 1991.
5. Воробьев В.В. *Лингвокультурология: теория и методы*. Москва: Издательство Российского университета дружбы народов, 2006.
6. Ураксин З.Г., Суфьянова Н.Ф., Уразбаева З.Г. *Толковый словарь современного башкирского литературного языка*. Уфа: УНЦ РАН, 2004.
7. Надршина Ф.А. Зубаирова Э.М. *Башкирско-англо-русский словарь пословиц поговорок*. Уфа: Китап, 2002.
8. Available at: <http://www.oxforddictionaries.com/ru/law>
9. Available at: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/law>
10. Воробьев В.В. *Лингвокультурологическая парадигма личности*. Москва, 1996.
11. Нуриахметов Г.М., Хизбуллина Д.И. *Башкирские, русские и английские пословицы и поговорки*. Уфа: Китап, 2002.
12. Самситова Л.Х. *Культурные концепты в башкирской языковой картине мира*. Диссертация ... доктора филологических наук. Уфа, 2015.

References

1. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnykh zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001.
2. Murzin L.N. *Yazyk, tekst i kul'tura. Chelovek – tekst – kul'tura*. Ekaterinburg, 1994.
3. Murzin L.N. O lingvokul'turologii, ee soderzhanii i metodah. *Russkaya razgovornaya rech' kak yavlenie gorodskoj kul'tury*. Ekaterinburg, 1996.
4. Murzin L.N., Shtern A.S. *Tekst i ego vospriyatie*. Sverdlovsk, 1991.
5. Vorob'ev V.V. *Lingvokul'turologiya: teoriya i metody*. Moskva: Izdatel'stvo Rossijskogo universiteta druzhby narodov, 2006.
6. Uraksin Z.G., Suf'yanova N.F., Urazbaeva Z.G. *Tolkovyj slovar' sovremennogo bashkirskogo literaturnogo yazyka*. Ufa: UNC RAN, 2004.
7. Nadrshina F.A., Zubairova E.M. *Bashkirsko-anglo-russkij slovar' poslovic pogovorok*. Ufa: Kitap, 2002.
8. Available at: <http://www.oxforddictionaries.com/ru/law>
9. Available at: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/law>
10. Vorob'ev V.V. *Lingvokul'turologicheskaya paradigma lichnosti*. Moskva, 1996.
11. Nuriahetov G.M., Hizbullina D.I. *Bashkirskie, russkie i anglijskie posloviy i pogovorki*. Ufa: Kitap, 2002.
12. Samsitova L.H. *Kul'turnye koncepty v bashkirskoj yazykovoj kartine mira*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Ufa, 2015.

Статья поступила в редакцию 02.10.15

УДК 371.7

Finashina G.V., postgraduate, Vladimir State University n.a. Alexandr and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia),
E-mail: finashinagv@mail.ru

ON THE FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE OF HIGH SCHOOL PUPILS. The article discusses various aspects, which help to form and develop habits of a healthy lifestyle in high school students. According to the author, the primary aspects are internal factors, in particular, motivation. In the course of the research the author could find a mechanism for the formation of health-creative activities of high school: creating success through positive emotions to the formation of the emotional-volitional demonstration and the need for deepening and systematization of knowledge on health preservation and as a result- value attitude to health. The main motivator, motivating high school students to live a healthy lifestyle, according to the author, is a healthy lifestyle of a teacher, following by him principles of health preservation. In addition, a teacher has to be a significant figure for high school students.

Key words: healthy lifestyle of high school students, health-creative activities, health preservation, health competence of a teacher, health saving activity.

Г.В. Финашина, зам. генерального директора «АБИ Групп», аспирант Владимирского государственного университета имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: finashinagv@mail.ru

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

В статье рассматриваются отдельные аспекты, влияющие на формирование ЗОЖ старшеклассников, среди которых, по мнению автора, первичными являются внутренние факторы, в частности, мотивация. Выделен механизм формирования здоровьесберегающей деятельности старшеклассника: от создания ситуации успеха через положительные эмоции к формированию эмоционально-волевых проявлений и потребности в углублении и систематизации знаний по здоровьесбережению, вследствие чего развивается ценностное отношение к здоровью. Основным мотиватором, формирующим мотивацию старшеклассников к здоровому образу жизни, по мнению автора статьи, является здоровьесберегающая деятельность педагога, соблюдение им принципов здоровьесбережения. Кроме того, педагог должен быть значимой фигурой для старшеклассников.

Ключевые слова: ЗОЖ, здоровый образ жизни старшеклассников, здоровьесберегающая деятельность, здоровьесбережение, здоровьесберегающая компетентность педагога, здоровьесберегающая деятельность.

В последние годы учебная нагрузка на школьников возрастает, особенно в старших классах, что не всегда позитивно сказывается на их здоровье. Сохранение здоровья школьников, использование в образовании здоровьесберегающих технологий обозначены в качестве важных задач в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы и в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Тем не менее, по данным статистики, количество полностью здоровых подростков по итогам мониторинга 2011 года составляет чуть более 16 процентов, а более 50 процентов школьников страдают хроническими заболеваниями [1]. В последние годы намечился позитивный сдвиг, но он незначительный. Это ставит перед образовательными учреждениями и педагогами важную задачу по организации здоровьесберегающей среды и формированию мотивации к здоровому образу жизни.

Старший школьный возраст соответствует периоду ранней юности, к которому личность, её ценности, установки, убеждения должны сформироваться. Отношение к собственному здоровью, стратегии поведения в области здоровьесбережения в старшем школьном возрасте тоже, как правило, сформированы, но могут корректироваться. Многие исследователи, изучающие процесс формирования здорового образа жизни старшеклассников, отмечают, что он обусловлен как внешними, так и внутренними факторами, причём важную роль играет мотивация к здоровому образу жизни. Наиболее полно этот подход выражается в работах А.М. Митяевой. По А.М. Митяевой, здоровый образ жизни включает в себя «комплекс оздоровительных мероприятий,

форм и способов повседневной культурной жизнедеятельности личности, который проявляется в двигательной активности, закалывающих процедурах, соблюдении режимов питания, сна, труда и отдыха, отказе от вредных привычек, умении управлять собой, своими эмоциями и своим здоровьем». [2, с. 23]. А.М. Митяева подчёркивает, что здоровый образ жизни, по сути, является отражением жизненного процесса человека в определённых социальных условиях, то есть обуславливается как внутренними, так и внешними факторами. Об этом же пишет Е.А. Багнетова, отмечая, что культура здоровья школьников включает в себя «грамотность в вопросах здоровья, мотивацию на ведение здорового образа жизни, принятие на себя ответственности за собственное здоровье» [3, с. 32]. Ж.З. Торыбаева выделяет следующие аспекты здорового образа жизни школьников:

- физическая составляющая как практическое средство укрепления и развития здоровья;
- интеллектуальный аспект как включённость школьников в познавательную деятельность в сфере социального опыта по здоровьесбережению;
- личностный аспект, реализуемый через самопознание школьниками своего «Я», интересов, возможностей, способностей;
- социальный аспект как включённость школьников в систему личностного общения и социальных взаимоотношений;
- духовный аспект как приобщение к моральным нормам, эстетическим идеалам, этическим принципам и социальным представлениям;

- узологический аспект, предполагающий развитие устойчивости потребностей школьника в ЗОЖ;

- эмоциональный аспект как изучение школьниками своей эмоциональной сферы и овладение технологиями управления эмоциями [4, с. 120 – 121].

Таким образом, внутренние факторы, влияющие на формирование ЗОЖ, преобладают над внешними. Соответственно, важной задачей образовательного учреждения является создание у старшеклассников мотивации к здоровому образу жизни, которая, будучи устойчивой, повлияет на их включение в физическую и спортивную активность, а также на отказ от вредных привычек.

По мнению А.М. Митяевой, развитию культуры здоровья старшеклассников способствуют:

- рациональный учебный труд и отдых;
- развитие личной самодисциплины, силы воли, настойчивости, целеустремленности;
- творческая самоорганизация жизни (полноценный режим, рациональная организация свободного времени, успешное и разумное сочетание различных форм деятельности);
- организация оптимального двигательного режима как возможности поддержания биологических систем и органов человека в наиболее работоспособном состоянии. [2, с. 25].

Часть исследователей, изучающих ЗОЖ, говорят о создании тех или иных систем, способствующих активизации старшеклассников и их осознанному включению в здоровьесберегающую деятельность. Так, например, Е.Н. Дзятковская в качестве основного фактора, влияющего на формирование здорового образа жизни у школьников, выделяет создание развивающих методических систем, воздействующих на эмоционально-волевую сферу: «Педагогическим ресурсом здоровьесбережения школьников является предупреждение развития у них «управленческого стресса», оптимизация системы нервно-психических регуляций, развитие субъекта осознанной саморегуляции собственной учебной деятельности. Средство использования этого ресурса – направленное проектирование развивающих методических систем, обладающих свойствами открытости и саморегуляции» [5, с. 33]. По Е.Н. Дзятковской, механизмы по созданию такой системы заложены во ФГОСах, обозначенных в Федеральном законе № 273 «Об образовании в Российской Федерации».

Н.В. Третьякова предложила модель готовности выпускника образовательного учреждения к здоровьесберегающей деятельности, исходя из посыла, что такая модель – это образ, выступающий ориентиром как для самого выпускника, так и для учреждения. Здоровьесберегающая деятельность понимается исследователем как «мобилизация психофизиологических систем человека, позволяющих обеспечить эффективное выполнение определённых действий по сохранению и формированию здоровья при вооружении соответствующими знаниями, умениями, навыками, программой действий, решимостью совершать их» [6, с. 171]. По Н.В. Третьяковой, основные компоненты при характеристике готовности выпускника образовательного учреждения к здоровьесберегающей деятельности – это:

- 1) мотивационно-ценностный компонент;
- 2) когнитивный компонент;
- 3) эмоционально-волевой компонент;
- 4) операционально-процессуальный компонент, включающий творческую составляющую;
- 5) оценочно-рефлексивный компонент.

Библиографический список

1. *Заседание Координационного совета по реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы.* Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/21101>
2. Митяева А.М. *Здоровьесберегающие педагогические технологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений.* Москва: Издательский центр «Академия», 2010.
3. Багнетова Е.А. Здоровый образ жизни старшеклассников. *Современные проблемы науки и образования.* 2006; 1: 32 – 33.
4. Торыбаева Ж.З. О педагогических технологиях формирования здорового образа жизни школьников. *Педагогика.* 2012; 5: 119 – 121.
5. Дзятковская Е.Н. Здоровьесберегающий ресурс методической системы. *Педагогика.* 2011; 1: 25 – 33.
6. Третьякова Н.В. Модель готовности выпускника образовательного учреждения к здоровьесберегающей деятельности. *Учёные записки. Научно-теоретический журнал.* 2014; 2 (108): 171 – 177.
7. Третьякова Н.В., Федоров В.А. Педагогические условия формирования готовности обучающихся к здоровьесберегающей деятельности. *Инновации в образовании.* 2015; 1: 155 – 166.

References

1. *Zasedanie Koordinatsionnogo soveta po realizacii Nacional'noj strategii dejstvij v interesah detej na 2012 – 2017 gody.* Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/21101>

Н.В. Третьякова подчеркивает взаимосвязанность и взаимообусловленность всех компонентов, которая выражается следующим образом: ценностное отношение к здоровью стимулирует мотивацию, которая, «оказывает воздействие на развитие эмоционально-положительного отношения к самому процессу здоровьесберегающей деятельности, способствует проявлению волевых усилий» [6, с. 173]. Попадая в ситуацию успеха в области здоровьесберегающей деятельности, старшеклассник получает положительные эмоции, которые стимулируют развитие когнитивного, волевого и рефлексивного компонентов. Следующий этап – развитие эмоционально-волевых проявлений, формирующих потребность в углублении и систематизации знаний по здоровьесбережению, что, в свою очередь, приводит к развитию ценностного отношения к здоровью и активизации действий по здоровьесбережению. Важным моментом, обеспечивающим поддержку старшеклассника на всех этапах здоровьесберегающей деятельности, Н.В. Третьякова считает здоровьесберегающую компетентность педагога, которую она определяет как «интегральную профессионально значимую способность личности к организации педагогической деятельности, направленной на сохранение и укрепление здоровья, основанную на индивидуальной культуре здоровья и проявляющуюся в совокупности теоретических знаний о здоровье, практических навыках и готовности к формированию у участников образовательного процесса здоровьесберегающей личностной позиции» [7, с. 158 – 159].

Таким образом, механизм формирования здорового образа жизни старшеклассников в образовательном учреждении будет успешным при наличии развивающих воспитательно-методических систем, опирающихся на формирование здоровьесберегающей деятельности, в которой старшеклассник выступает как активный субъект, обладающий устойчивой мотивацией к здоровому образу жизни, а поддерживающим фактором будет здоровьесберегающая компетентность педагога.

На наш взгляд, основной проблемой являются сложности с формированием мотивации к здоровому образу жизни у старшеклассников, что подтверждается данными статистики о состоянии здоровья и образе жизни подростков. Несмотря на разработанность темы в научно-методической литературе, наличие как концепций по внедрению здоровьесберегающих технологий, так и программ и методик, эффект от их внедрения не столь заметен. Возможно, это связано с такой психологической возрастной особенностью старшеклассников, как отрицание взрослых авторитетов и ориентация на референтную группу сверстников: если окружение школьника не следует принципам здорового образа жизни, то и он будет вести себя так же, как сверстники. Кроме того, ещё одним значимым фактором может стать отношение к собственному здоровью и образу жизни педагогов. Несмотря на то, что мнение сверстников для старшеклассников является более значимым, позиция авторитетного взрослого может быть для них определяющей. Если же педагог на занятиях говорит о важности и необходимости здорового образа жизни, а сам его не придерживается, у учеников может возникнуть ощущение фальши, двуличия, что приведёт к отвержению идей здоровьесбережения.

Соответственно, на наш взгляд, здоровьесберегающая активная позиция педагога, его здоровьесберегающая деятельность, направленная на сохранение собственного здоровья, в сочетании с применением методик, способствующих формированию здорового образа жизни, будет выступать в качестве основного мотиватора для старшеклассников при условии, что педагог является для них значимой фигурой.

2. Mityaeva A.M. *Zdorov'esberegayushchie pedagogicheskie tehnologii: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2010.
3. Bagnetova E.A. *Zdorovyj obraz zhizni starsheklassnikov. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2006; 1: 32 – 33.
4. Turybaeva Zh.Z. O pedagogicheskikh tehnologiyah formirovaniya zdorovogo obraza zhizni shkol'nikov. *Pedagogika*. 2012; 5: 119 – 121.
5. Dzyatkovskaya E.N. *Zdorov'esberegayushchij resurs metodicheskoy sistemy*. *Pedagogika*. 2011; 1: 25 – 33.
6. Tretyakova N.V. Model' gotovnosti vypusknika obrazovatel'nogo uchrezhdeniya k zdorotovorcheskoy deyatel'nosti. *Uchenye zapiski. Nauchno-teoreticheskij zhurnal*. 2014; 2 (108): 171 – 177.
7. Tretyakova N.V., Fedorov V.A. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti obuchayushchisya k zdorotovorcheskoy deyatel'nosti. Innovacii v obrazovanii*. 2015; 1: 155 – 166.

Статья поступила в редакцию 29.09.15

УДК 37.035

Yudina A.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia),

E-mail: yudinaannaivanovna@mail.ru

Filippova O.A., senior teacher, Siberian Branch of International Institute of Economics and Law (Novokuznetsk, Russia),

E-mail: Oksana0245@mail.ru

FORMATION OF SOCIOCULTURAL TOLERANCE AMONG STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY. The paper studies a problem of formation of sociocultural tolerance of students, the relevance of which is determined by unstable conditions of the modern society, the evidence of intercultural and social strain. The change of value orientation that occurred in recent decades has led to significant changes in cross-cultural and social ties. The negative trend was a drop of spiritual morals of young people, family values, destruction of people's cultural traditions, as a result there is an increase in crime among young people. Students are a social group that is most susceptible to radical nationalist and xenophobic ideas and sentiments. University educational environment is an important potential in students' education as people of culture, which is expressed in the practical training to life in its cultural space. The authors of this scientific article regard the educational environment of a university as a determining factor in the formation of social and cultural tolerance of students' individuality.

Key words: educational environment; sociocultural tolerance; man of culture; students, youth.

А.И. Юдина, д-р пед. наук, доц. Кемеровского государственного института культуры, г. Кемерово,

E-mail: yudinaannaivanovna@mail.ru

О.А. Филиппова, ст. преп. Сибирского филиала Международного института экономики и права, г. Новокузнецк,

E-mail: Oksana0245@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Обращение к проблеме формирования социально-культурной толерантности студенческой молодёжи обусловлено современными условиями нестабильного социума, возникновением острой межкультурной и социальной напряжённости в обществе. Смена ценностных ориентиров, произошедшая в последние десятилетия, привела к существенным изменениям межкультурных и социальных связей. Негативной тенденцией явилось падение духовной нравственности молодёжи, семейных устоев, разрушение культурных традиций народа, как следствие – рост преступности в молодёжной среде. Студенческая молодёжь является социальной группой, которая наиболее восприимчива к радикальным националистическим и ксенофобским идеям и настроениям. Образовательная среда вуза представляет собой значимый потенциал в воспитании студента как человека культуры, который состоит в практической подготовке его к жизни в своём культурном пространстве. В научной статье образовательная среда высших учебных заведений рассматривается в качестве определяющего фактора формирования социально-культурной толерантности личности студента.

Ключевые слова: образовательная среда, социально-культурная толерантность, человек культуры, студенческая молодёжь.

В современных социально-экономических условиях, характеризующихся динамично развивающимся социумом, толерантность выступает в качестве своеобразного фундамента для построения системы межличностных, социальных, международных отношений. Тенденции глобализации, всемирной интеграции рассматриваются как угроза потери индивидуальности как отдельных людей, так и национальных культур в целом. В этой связи первостепенную важность приобретают ценности и принципы, необходимые для общего выживания и свободного развития, подразумевающие уважение иных культур, идеи диалога и взаимопонимания.

Студенческая молодёжь является социальной группой, которая наиболее восприимчива к радикальным националистическим и ксенофобским идеям и настроениям. Некритическое восприятие молодыми людьми сообщений некоторых средств массовой информации и других источников, отсутствие конструктивной гражданской позиции и возможность достаточно открыто выражать националистические взгляды через субкультурные каналы может способствовать перерастанию бытовой ксенофобии в источник агрессии и открытого расистского насилия. В этой связи формирование социально-культурной толерантности студенческой молодёжи в образовательной среде вуза представляет особую актуальность.

Социальная психология рассматривает каждую отдельную личность в контексте её взаимодействия в рамках отдельных

групп, общностей. В нашем исследовании мы остановимся на характеристике студенческой молодёжи как особой социальной группы, анализе процессов, происходящих в студенческой среде.

Рассматривая личность в качестве носителя общих начал, т. е. интересов, взглядов, убеждений общества в целом, А.К. Уледов рассматривает в качестве основополагающего источника не отдельную личность, а социальную группу, в рамках которой осуществляется её жизнедеятельность. Именно совокупность действующих в данной социальной группе закономерностей является определяющей в становлении личности, определении её жизненного пути [1].

Г.М. Андреева отмечает два важнейших следствия участия личности в деятельности социальных групп, а именно: определение личностью объективного места в системе социальной действительности, что впоследствии формирует сознание личности. При этом автор указывает на существенную важность в становлении группы как социально-психологического феномена совместной деятельности [2]. Для нашего исследования это положение имеет особое значение, поскольку именно в процессе совместной деятельности происходит формирование и усвоение транслируемых в рамках данной социальной группы норм и ценностей, которые выступают в качестве регуляторов социального поведения.

Определяя социальную общность как совокупность людей, характеризующуюся общими для данной группы условиями

жизнедеятельности, А.Н. Сухов выделяет следующие признаки общности: наличие общих целей и интересов, условий осуществления жизнедеятельности, принадлежность к одной культуре, образ и стиль жизни, социальный статус [3]. При этом под социальным институтом автор понимает комплекс сформированных норм, ценностей, правил поведения, которые характеризуются устойчивостью и регулируют функционирование социальных групп.

В след за учёными А.В. Петровским [4], Л.П. Буевой [5], А.И. Донцовым [6], мы определяем понятие «социальная группа» как относительно устойчивая общность людей, объединяемая единством ценностей, целей, интересов, норм поведения, реализующимися в процессе осуществления жизнедеятельности.

На основе анализа различных представлений о социальной группе приведём основные отличительные признаки социальной группы:

1) вовлечённость общности людей в систему общественных отношений, определяющую значимость и границы существования данной группы, транслирующую модели, нормы поведения и характер взаимоотношений;

2) наличие у членов группы мотивированного основания находиться в рамках данной группы, значимого для всех участников группы, отвечающего интересам и способствующего реализации потребностей каждого отдельного участника группы;

3) исходно равные условия осуществления жизнедеятельности, определяющие общность интересов, впечатлений и переживаний участников группы;

4) достаточная для возникновения внутренней коммуникации, общих историй длительность существования общности людей, унифицирующая восприятие окружающего мира членами группы;

5) распределение функциональных ролей между членами группы;

6) наличие аппарата, осуществляющего планирование и координацию жизнедеятельности группы;

7) осознание каждым отдельным участником группы своей принадлежности к данной общности, реализующееся в возникновении чувства «Мы» и «Они»;

8) признание данной общности людей как группы со стороны её социального окружения.

Основываясь на приведённых выше характеристиках социальной группы, мы пришли к выводу, что студенческая молодёжь является особой социально-демографической группой, изучение которой необходимо проводить только в рамках присущего данной социальной группе образа жизни.

Следуя логике нашего исследования, далее перейдём к рассмотрению характерных для студенческой молодёжи черт, обусловленных специфическими особенностями и условиями осуществления основной деятельности представителей данной социальной группы.

В отечественном общественном знании долгое время молодёжь не рассматривалась как самостоятельная социально-демографическая группа. Выделение такой группы не укладывалось в существовавшие представления о классовой структуре общества, и противоречило официальной идеологической доктрине о его социально-политическом единстве.

И.С. Кон в своих исследованиях даёт определение: «Молодёжь – это социально-демографическая группа, выделяемая на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленная тем или другим социально-психологическим свойством. Молодость как определённая фаза, этап жизненного цикла биологически универсальна, но её конкретные возрастные рамки, связанный с ней социальный статус и социально-психологические особенности имеют социально-историческую природу и зависят от общественного строя, культуры и свойств данного обществу закономерностей социализации» [7].

Молодёжь характеризуется теми общественными отношениями и общественными формами, которые определяют её как самостоятельную социально-демографическую группу. Особенности социализации молодёжи определяются специфической позицией, которую она занимает в процессе воспроизводства социальной структуры, а также способностью не только наследовать, но и преобразовывать сложившиеся общественные отношения. Противоречия, возникающие внутри этого процесса, лежат в основе целого комплекса специфических молодёжных проблем [8, с. 195 – 203].

В научных исследованиях К. Штарке выделяет следующие характерные для студенческой молодёжи черты [9]:

1) в качестве основной социальной функции студенческой молодёжи выступает подготовка к осуществлению общественной и профессиональной деятельности студентов как будущих специалистов, с целью чего необходимо обучение в высшем учебном заведении;

2) социальная функция студенческой молодёжи определяет специфический характер основной деятельности представителей данной социальной группы, которая заключается в учёбе как особой форме получения и усвоения знаний в определённой научной области, а также в накоплении профессионально-ориентированных умений и навыков, необходимых для реализации себя как специалиста в выбранной профессиональной области;

3) специфические условия жизнедеятельности студенческой молодёжи определяют её социальные функции, положение в обществе. Студенты не имеют чётко определённых условий труда, что предполагает наличие определённого пространства для инициативы, принятия самостоятельных решений;

4) ежегодное обновление студенческого состава, связанное с поступлением первокурсников и выпуском дипломников, следствием чего является динамичный, мобильный характер студенческой молодёжи как социальной группы.

Вместе с тем, в силу возрастных особенностей, студенческая молодёжь в большей степени склонна к проявлению экстремальности и максимализма в сознании и крайностей в поведении на групповом и индивидуально-личностном уровнях.

Наиболее распространёнными формами экстремальности являются индивидуальные и групповые настроения, представляющие собой преобладающее чувственное и рациональное состояние молодёжи как социальной группы. Ю.А. Зубок в своих научных трудах отмечает, что «на разных полюсах экстремальных настроений в качестве крайних состояний представлены фанатизм, характеризующий радикальную направленность сознания, и нигилизм, отражающий преимущественно депрессивное его состояние. В этих формах экстремальные настроения проявляются во всех сферах жизнедеятельности молодёжи – в образовании, в труде, в бизнесе, в политической жизни, в досуге. Экстремальность отмечается в их отношениях с окружающими, с представителями других социальных групп – политических, национальных, религиозных» [10].

В образовательной среде вуза уровень экстремальных настроений студенческой молодёжи анализировался нами по показателям отношения к учёбе и ценности образования. Хотя среди учащихся и студентов встречаются проявления сверх увлечённости и даже фанатизма к учёбе, экстремальность в сфере образования рассматривается, прежде всего, в равнодушном отношении к ней, т. е. в форме нигилизма. Подобная форма крайне негативно отражается не только на процессе воспроизводства образовательного потенциала, но и на развитии молодёжи в целом. В разной степени нигилизм в отношении к учёбе проявляется среди 13,5% студентов. Высокая степень экстремальности, соответствующая значению «полностью равнодушен», характерна для 2,1% учащейся молодёжи. Нигилизм проявляется и в форме отрицания общепринятых ценностей образования. Каждый десятый (9,3%) рассматривает образование как «обязаловку», т. е. навязываемое со стороны.

Несмотря на то что доля студенческой молодёжи, имеющая высокий уровень мотивации к учёбе и осознание ценности образования достаточно высок (75,1%), социальная база нигилизма в образовании молодёжи весьма широка, что указывает на системные причины её экстремальных настроений.

Немаловажное значение для формирования социально-культурной толерантности в образовательной среде вуза имеет организация внеучебной досуговой деятельности студентов. В этой связи уровень экстремальности в досуге измерялся по степени удовлетворённости участием в тусовках «неформалов», в том числе музыкальных, спортивных и других «фанатов». Экстремальность по данному показателю в разной степени проявляется в досуговой деятельности каждого третьего молодого человека (27,6%). По данному показателю в высокой степени фанатизм в досуговой деятельности отмечается в сознании 7,8% молодёжи. В последние годы среди молодёжи быстрыми темпами развиваются экстремальные виды спорта, активизируется деятельность экстремальных групп досугового поведения (экстремалов), повышается уровень риска при проведении спортивных и культурно-массовых мероприятий [10].

Таким образом, студенческая молодёжь представляет собой особую социальную группу, основной отличительной чертой которой является общий вид деятельности – познавательная деятельность, образующая в совокупности с другими видами деятельности специфический социальный фон жизнедеятельности, характеризующийся особыми условиями быта, труда, социальным поведением, системой ценностных ориентиров. Кроме того, студенческая молодёжь является представителем специфической «субкультуры», которую Г.П. Давыдюк определяет как общность и определённую однородность интересов, являющиеся следствием совместно осуществляемой жизнедеятельности, привязанности к вузу как к центру организации учебного процесса [11].

Для нашего исследования особую значимость представляют научные труды, в которых социализация личности рассматривается как субъект культуры. В самом общем виде социализация включает в себя освоение человеком культуры, опыта общественной жизни, социальных норм эффективного взаимодействия с другими людьми, видов деятельности, способов общения, познание окружающей социальной действительности [8].

Анализ научной литературы позволил нам определить понятие «человек культуры» как поликультурную личность, разносторонне развивающуюся на основе общекультурного опыта предыдущих поколений, обладающую сформированной системой познавательных и профессиональных мотивов, направленных на постоянное самосовершенствование, а также комплексом качеств, необходимых в современных социокультурных условиях: духовность, нравственность, самостоятельность, способность к творчеству и диалогу.

Образовательная среда вуза представляет собой значимый потенциал в воспитании студента как человека культуры, который состоит в практической подготовке его к жизни в своём культурном пространстве. Человек культуры способен к национальной, культурной и религиозной самоидентификации.

Анализ исследований рассматриваемой проблемы показал, что они касаются формирования отдельных качеств личности человека культуры, а именно: воспитания ценностного отношения к культурному опыту предыдущих поколений; формирования мотивации познания и овладения опытом культуры для развития личности; использование деятельности, творчества как средств развития личности.

В процессе формирования социально-культурной толерантности студента как человека культуры, прежде всего, должна отличаться способность понимать и оценивать интеллектуальное и художественное достояние своей собственной и других культур, воспринимать и усваивать это богатство. Способность стать культурным предполагает наличие знаний, умение общаться, наличие таких сформированных качеств, как нравственность, терпимость к инакомыслию, умение слушать и слышать не только себя или своих единомышленников, способность понять человека иной культуры, веры, мышления.

Немаловажным условием успешного развития личности студента является осознание своей человеческой индивидуальности, неповторимости, обусловленное определением будущего жизненного пути в связи с приобретением профессии. В этот возрастной период на основе синтеза приобретённых знаний и жизненного опыта формируются мировоззрение, жизненные идеалы и ценности, происходит социализация личности, в процессе которой студенты преобразуют свои нормы поведения в нормы поведения, принятые в данной социальной группе.

В студенческом возрасте действуют все механизмы социализации, а именно: усвоение новой социальной роли – роли студента, подготовка к овладению социальной ролью специалиста-профессионала. Эти процессы характеризуются активным стремлением самостоятельно выбирать определённый жизненный стиль, идеалы, соответствующие условиям социализации. Для нашего исследования это положение имеет особое значение в связи с тем, что образовательная среда высших учебных заведений выступает в качестве определяющего фактора формирования социально-культурной толерантности личности студента.

Проведённый анализ научной литературы и многолетний практический опыт позволили нам выявить приоритетные направления деятельности по формированию социально-культурной толерантности студента в процессе обучения в вузе, к которым относятся:

- внедрение в практику воспитательно-образовательной деятельности вуза принципов индивидуализации, культуросообразности, опоры на народную культуру;

- развитие у студентов потребности в самосовершенствовании, овладении культурным опытом;
- развитие моральных качеств личности студента;
- ориентация личности студента на активность, развитие способностей самостоятельного принятия решений, практики включения в ситуации выбора.

В этой связи, основную задачу воспитательно-образовательной деятельности вуза, направленную на формирование социально-культурной толерантности молодёжи, представляется возможным определить как практическую подготовку студентов к жизни в определённом социально-культурном пространстве. Составляющим данной практической подготовки является целостное единство следующих навыков и качеств: готовность к диалогу культур, межнациональному общению, свобода, гуманность, духовность, творчество, адаптивность, терпимое отношение к другим людям, взглядам, нравам.

В своей совокупности данные составляющие образуют понятие «социально-культурная толерантность» студенческой молодёжи – интегративное качество личности студента как человека культурного, характеризующее терпимым отношением к особенностям различных культурных групп и к их отдельным представителям, формирующееся на основе осознания прочности своих собственных позиций, допускающее возможность сравнения с другими точками зрения и находящее своё выражение в стремлении достичь взаимного уважения и понимания на основе методов разьяснения и убеждения.

С целью определения уровня сформированности социально-культурной толерантности студенческой молодёжи в ходе исследования нами была проведена гуманитарная экспертиза. Главный аспект гуманитарной экспертизы – соотношение социально-культурного и личностного уровней, позволяющее оценивать любую деятельность с точки зрения прогнозируемых последствий, как для отдельного индивида, так и для социума в целом.

Эмпирической базой исследования являлись Кемеровский государственный университет культуры и искусств, Сибирский филиал Международного института экономики и права и Новокузнецкий филиал-институт Кемеровского Государственного Университета. Задачей исследования была диагностика изменения уровня социально-культурной толерантности студенческой молодёжи после осуществления целенаправленного педагогического воздействия, а именно педагогического сопровождения, направленного на развитие толерантного сознания студентов вуза. Экспресс-опросник заполнялся экспертами дважды: до начала эксперимента и после его завершения.

Выявленные в ходе исследования составляющие компоненты понятия «социально-культурная толерантность» были использованы в качестве критериев и показателей оценки уровня социально-культурной толерантности студенческой молодёжи:

- психологическая устойчивость личности: эмоциональная стабильность; доброжелательность, вежливость; социальная ответственность; самостоятельность; способность устанавливать равноправные отношения, отказ от доминирования;
- эмпатия: способность к рефлексии; способность к сопереживанию другому человеку; понимание эмоционального состояния другого человека; уважительное, ценностное отношение к любому человеку как к личности; способность воспринимать внутренний мир другого; готовность прийти на помощь;
- дивергентность мышления: способность анализировать объект в многосторонней системе связей с другими объектами; отсутствие стереотипов, предрассудков; способность искать и находить пути решения проблем; критичность мышления; способность мыслить в разных направлениях;
- социальная мобильность: способность к изменению занимаемой социальной позиции; географическая мобильность;
- мобильность поведения: способность быстро ориентироваться в обстановке; коммуникабельность; способность идти на компромисс; наличие адаптационных умений;
- социальная активность: инициативность; исполнительность; способность к творческому решению задач; решительность; настойчивость; целеустремленность.

Экспертный опрос носил пилотажный характер и проводился с целью формирования базы данных и апробирования части индикаторов для региональной системы мониторинга экстремистских проявлений. Для отбора респондентов мы использовали методы собственно случайной и стратифицированной (расслоённой) выборки, в результате чего сформированная нами выборочная совокупность репрезентативна и отражает свойства

генеральной совокупности, что даёт нам основания распространять полученные выводы на все учебные заведения области.

Результаты гуманитарной экспертизы показали, что 84% респондентов отмечают способность устанавливать равноправные отношения и отказ от доминирования. 79% отметили, что всегда доброжелательны и вежливы по отношению к представителям других культур. Тревожным сигналом является тот факт, что 7,4% участников экспертизы имеют нигилистские настроения, которые выражаются в отсутствии мотивации к получению образования, стремлении проводить свободное время в социальных сетях.

Способность к сопереживанию другому человеку и понимание его эмоционального состояния отметили 87% опрошенных. Данный факт подтверждает высокий уровень эмпатии у студенческой молодёжи.

В ходе гуманитарной экспертизы участникам опроса было предложено оценить свою способность к изменению занимаемой социальной позиции. Результаты ответов показали, что студенческая молодёжь в большей степени настроена на трудоустройство по специальности (91%), но в случае отсутствия вакансий на рынке труда региона респонденты отметили готовность получить дополнительную профессию, поменять регион проживания либо занять менее оплачиваемую должность с перспективой карьерного роста. Данные ответы доказывают высокий уровень социальной мобильности участников эксперимента.

Уровень социальной активности студенческой молодёжи по результатам данных опроса показал относительно низкие результаты. Только 63% респондентов отметили свою инициативность, исполнительность и решительность в проявлении гражданской позиции. 24% опрошенных указали в ответе, что не интересуются политической ситуацией в стране и не имеют собственной позиции по ряду социальных проблем современного общества.

Таким образом, учитывая социально-педагогические особенности студенческой молодёжи как особой социальной группы, которые обусловлены неопределённостью статуса и новыми социальными ролями, определяющую роль в процессе формирования социально-культурной толерантности студенческой молодёжи, по нашему мнению, играет образовательная среда вуза. В этой связи, социально-культурная толерантность рассматривается как интегративное профессионально значимое качество личности человека культурного, учитывающее целостность и взаимообусловленность следующих личностных качеств: признание и принятие индивидуальности других, альтруизм, жизненная удовлетворённость, устойчивость к неопределённости, выносливость по отношению к фрустрационным ситуациям, адекватная самооценка, психическая устойчивость, рефлексивность, внутренний локус контроля, неконфликтность, эмпатичность, креативность.

Библиографический список

1. Уледов А.К. *Общественная психология и идеология*. Москва: Мысль, 1985.
2. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Москва: Аспект Пресс, 2001.
3. Сухов А.Н. *Социальная психология: учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования*. Москва: Академия, 2009.
4. Петровский А.В., Шпалинский В.В. *Социальная психология коллектива: учебное пособие*. Москва: Просвещение, 1978.
5. Буюва Л.П. *Социальная среда и сознание личности*. Москва: Издательство МГУ, 1968.
6. Донцов А.И. *Психология коллектива. Методологические проблемы исследования*. Москва: Издательство МГУ, 1984.
7. Кон И.С. *Социология личности*. Москва: Просвещение, 1967.
8. Юдина А.И. Формирование социально-культурной среды в системе инфраструктуры региона как основа социализации молодёжи. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2012; Вып. 19/2: 195 – 203.
9. Штарке К. *Студенты. Становление личности*. Москва, 1982.
10. Зубок Ю.А. *Молодёжный экстремизм: сущность и особенности проявления*. Available at: <http://www.socyouthran.ru/bookview.php?file=11>
11. Давидюк Г.П., Добровский В.С. *Проблемы «массовой культуры» и «массовых коммуникаций»*. Москва: «Наука и техника», 1972.

References

1. Uledov A.K. *Obschestvennaya psihologiya i ideologiya*. Moskva: Mysl', 1985.
2. Andreeva G.M. *Social'naya psihologiya*. Moskva: Aspekt Press, 2001.
3. Suhov A.N. *Social'naya psihologiya: uchebnoe posobie dlya studentov uchrezhdenij srednego professional'nogo obrazovaniya*. Moskva: Akademiya, 2009.
4. Petrovskij A.V., Shpalinskij V.V. *Social'naya psihologiya kollektiva: uchebnoe posobie*. Moskva: Prosveschenie, 1978.
5. Bueva L.P. *Social'naya sreda i soznanie lichnosti*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1968.
6. Doncov A.I. *Psihologiya kollektiva. Metodologicheskie problemy issledovaniya*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1984.
7. Kon I.S. *Sociologiya lichnosti*. Moskva: Prosveschenie, 1967.
8. Yudina A.I. Formirovanie social'no-kul'turnoj sredy v sisteme infrastruktury regiona kak osnova socializacii molodezhi. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2012; Vyp. 19/2: 195 – 203.
9. Shtarke K. *Studenty. Stanovlenie lichnosti*. Moskva, 1982.
10. Zubok Yu.A. *Molodezhnyj 'ekstremizm: suschnost' i osobennosti proyavleniya*. Available at: <http://www.socyouthran.ru/bookview.php?file=11>
11. Davidyuk G.P., Dobrovskij B.C. *Problemy «massovoj kul'tury» i «massovykh kommunikacij»*. Moskva: «Nauka i tehnika», 1972.

Статья поступила в редакцию 18.09.15

УДК 378.001

Kazantseva Yu.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecture, Rubtsovsk Industrial Institute (Rubtsovsk, Russia), E-mail: rhfcjnfrfu@bk.ru

Kornienko A.N., senior teacher, Rubtsovsk Industrial Institute (Rubtsovsk, Russia), E-mail: asp-kornienko@mail.ru

Orlov A.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecture, Rubtsovsk Industrial Institute (Rubtsovsk, Russia), E-mail: orlov.avadi@yandex.ru

Yazykova I.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecture, Rubtsovsk Industrial Institute (Rubtsovsk, Russia), E-mail: irinayaz@yandex.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN TRAINING BACHELOR STUDENTS AT A TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION. The article proves the necessity of formation of developing foreign language educational environment during the process of training a bachelor student at a technical higher educational institution, optimizing the process of learning a foreign language and realizing the potential of the interrelation of a language, culture and personal development. The solution to this problem requires the revealing of pedagogical conditions of its functioning. The authors highlighted the following pedagogical conditions necessary for the formation of the developing foreign language educational environment: personally centered and professionally oriented learning process; pedagogical interaction between a teacher and a student; selection of forms, methods and means of training; readiness to work in the developing foreign language educational environment.

Key words: developing foreign language educational environment, bachelor training, linguistic professional competence, pedagogical conditions, personal development, professional orientation.

Ю.В. Казанцева, канд. пед. наук, доц. каф. гуманитарных дисциплин Рубцовского индустриального института (филиала) ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск, E-mail: rhfcjnrfu@bk.ru

А.Н. Корниенко, ст. преподаватель каф. гуманитарных дисциплин Рубцовского индустриального института (филиала) ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск, E-mail: asp-kornienko@mail.ru

А.В. Орлов, канд. пед. наук, доц. каф. гуманитарных дисциплин Рубцовского индустриального института (филиала) ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск, E-mail: orlov.avadi@yandex.ru

И.Н. Языкова, канд. пед. наук, доц. каф. гуманитарных дисциплин Рубцовского индустриального института (филиала) ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск, E-mail: irinayaz@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье обоснована необходимость формирования развивающей иноязычной образовательной среды при подготовке бакалавра в техническом вузе, которая позволит оптимизировать процесс изучения иностранного языка и реализовать потенциальные возможности взаимосвязи языка, культуры и личностного развития. Решение данной задачи требует выявления педагогических условий ее формирования. Авторами выделены педагогические условия, необходимые для формирования развивающей иноязычной образовательной среды: личностно ориентированная и профессиональная направленность процесса обучения; педагогическое взаимодействие преподавателя и студента; выбор форм, методов и средств обучения; готовность преподавателей и студентов к работе в развивающей иноязычной образовательной среде.

Ключевые слова: развивающая иноязычная образовательная среда, подготовка бакалавра, лингвопрофессиональная компетенция, педагогические условия, личностное развитие, профессиональная направленность.

При изучении иностранного языка в вузе целесообразно не только применять современные общепедагогические и методические принципы, но и строить образовательную среду с учётом педагогических условий, позволяющих охватить все этапы учебного процесса, исходя из особенностей иностранного языка как предмета. С учётом того, что в системе современного образования иностранный язык играет особую роль в силу своих социальных, познавательных и коммуникативных функций, необходимо сформировать такую образовательную среду, которая позволит оптимизировать процесс изучения иностранного языка и реализовать потенциальные возможности взаимосвязи языка, культуры и личностного развития.

Выявление комплекса педагогических условий направлено на формирование развивающей иноязычной образовательной среды при подготовке бакалавра в техническом вузе, обеспечивающей повышение уровня и качества иноязычного образования с учётом сущности, назначения и содержания деятельности будущего специалиста.

Содержательная и функциональная характеристика педагогических условий трактуется широко и разнообразно. В. М. Зверева выделяет педагогическую систему и дает содержательную характеристику условиям, которые включают содержание, формы и средства организации обучения, характер взаимоотношений между преподавателем и студентами [1].

В исследованиях В.А. Мастеровой и С.А. Назарова [2; 3] условия входят в состав комплекса, включающего в себя внутренние характеристики, отражающие и познавательную деятельность ученика: мотивы, потребности, эмоции, рефлексию, педагогическую эмпатию.

Несколько иной смысл вкладывают в понятие «педагогические условия» Э.Н. Гусинский, А.М. Романов, Г.П. Щедровицкий, трактуя их как совокупность условий, средств, обстоятельств, внешних и внутренних требований и параметров [4; 5; 6].

Относительно проблемы формирования развивающей иноязычной образовательной среды мы разделяем точку зрения А.В. Орлова. Автор рассматривает педагогические условия как организацию учебно-познавательной деятельности на основе особого комплекса мер, который интегрирует содержание, формы, методы, и педагогические приемы и технологии, называемые структурными элементами [7].

Условия, средства и факторы, которыми оперирует преподаватель с учетом познавательных интересов и потребностей студента и уровнем его личностного развития, составляют технологию формирования развивающей иноязычной образовательной среды.

Выбор педагогических условий должен учитывать общие закономерности обучения: ориентацию на разностороннее и гар-

моничное развитие личности в процессе обучения и воспитания; деятельностный характер учебно-познавательного процесса; раскрытие способностей и творческих возможностей студента; сочетание требовательности и уважения к обучаемому; укрепление его личных достижений в процессе обучения, ориентацию на физиологические и психологические особенности; стимулирование учебно-познавательной деятельности студента.

При выявлении комплекса педагогических условий мы учитывали то, что развивающая иноязычная образовательная среда при обучении студента иностранному языку в вузе – это специально организуемая педагогом и осознаваемая обучаемым пространственно-предметная среда, создающая широкий спектр познавательной и творческой деятельности для всех включенных в нее субъектов, предоставляющая условия для максимального развития и саморазвития и самореализации личности и моделирующая в более широком плане организацию педагогического процесса и активного деятельностного общения.

Нам представляется целесообразным выделить следующий комплекс педагогических условий, необходимых для формирования развивающей иноязычной образовательной среды:

- личностно ориентированная и профессиональная направленность процесса обучения;
- педагогическое взаимодействие преподавателя и студента;
- выбор форм, методов и средств обучения;
- готовность преподавателей и студентов к работе в развивающей иноязычной образовательной среде;

Личностно ориентированная направленность обучения иностранному языку в развивающей иноязычной образовательной среде предусматривает последовательное развитие интеллектуальной, мотивационной и эмоциональной сферы студента и таких его личностных качеств, как настойчивость, толерантность и открытость. Обучение иностранному языку направлено на практическое применение в сферах бытовой и профессиональной коммуникации. При обучении иностранному языку студент становится субъектом учебного процесса и межличностного взаимодействия в результате осознания необходимости совершенствования собственной личности для решения учебных и жизненных задач, т. к. сама среда подчинена цели субъектно-профессионального развития будущего специалиста. Реализуется данное педагогическое условие путем организации обучения иноязычной речевой деятельности с учётом психологических особенностей и личностных интересов обучаемого иностранному языку. Среда побуждает студента проявлять собственную внутреннюю активность и самостоятельность в изучении предмета. Обучение иностранному языку в развивающей образовательной среде технического вуза строится как творческий процесс, а не процесс

механической выработки речевых навыков. Реализуя собственные намерения, обучающийся решает коммуникативные задачи, т. е. действует от собственного лица.

Личностно ориентированная и профессиональная направленность процесса обучения иностранному языку в развивающей иноязычной образовательной среде должна ориентироваться на личность студента, его реальные потребности и мотивы; осознаваться как личностная речемыслительная деятельность, зависящая главным образом от собственных усилий обучающегося; иметь деятельностный, творческий характер; стимулировать студента к проявлению самостоятельности и настойчивости; учитывать психологические условия обучения.

Личностное развитие студента при обучении иностранному языку происходит на уровне межличностного взаимодействия педагога и обучаемого, обусловленного характером развивающей иноязычной образовательной среды и закономерностей процесса воспитания как специально организованной и управляемой деятельности по созданию условий для саморазвития личности студента.

Педагогическое взаимодействие формируется под влиянием характера образовательной деятельности субъектов и рассматривается как специфическая категория взаимоотношений, как проявление целенаправленного воздействия на среду, в которой будет развиваться иноязычная профессиональная компетентность. В организации педагогического взаимодействия роль преподавателя претерпевает существенное изменение вследствие введения особой формы отношений в совместной деятельности. Изучение воспитательных, педагогических отношений, возникающих между преподавателем и студентом, имеет особое значение для построения системы обучения, базирующейся на принципах личностно ориентированного подхода. Отличительными чертами данного подхода является осуществление совместной деятельности субъектов образовательного процесса, доброжелательный характер сотрудничества и взаимоотношений между ними на основе обоюдных интересов и целей этой деятельности, которая выступает важнейшим условием развития личностных показателей.

Важным педагогическим условием, влияющим непосредственно на эффективность формирования развивающей образовательной среды при обучении иностранному языку в техническом вузе, является выбор форм, методов и средств обучения, адекватных содержанию дисциплины, интересам и потребностям личности, индивидуальным особенностям, мотивам и ценностным ориентациям студента. С этим связано использование дидактических приемов усвоения языкового материала, поиск способов совершенствования коммуникативных умений в сфере профессионального общения. По мнению А.В. Орлова, преподаватель должен учитывать следующее:

- широкий личностно ориентированный парадигмы образования и широкое использование технологий личностно ориентированного образования;

- цели обучения иностранному языку при подготовке бакалавра в техническом вузе в рамках ФГОС ВПО, квалификационные требования к подготовке специалистов с высшим образованием, требования Типовой программы по иностранным языкам

для технических специальностей вузов и создание условий для актуализации ценностно-смысловых аспектов профессиональной деятельности и профессионально-личностного саморазвития студента;

- содержание обучения иностранному языку как непрофилирующей дисциплины и наполнение содержания обучения личностными смыслами, актуальными проблемами студента, связанными как с его профессиональным, так и личностным самоопределением;

- объём и сложность учебного материала и включение студента в личностно значимую для него деятельность (информационную, коммуникативную, деятельность по самоопределению);

- уровень базовой иноязычной подготовки обучаемого; степень его учебно-творческой активности при формировании коммуникативных умений в формате устной и письменной коммуникации на основе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности;

- уровень материального сопровождения учебного процесса: наличие УМК, наглядных пособий, технических средств обучения [7, с. 79].

Более подробно методы обучения иностранному языку при подготовке бакалавра в техническом вузе рассмотрены авторами статьи в ряде научных публикаций [8; 9; 10].

Важным педагогическим условием формирования развивающей образовательной среды в процессе обучения студента иностранному языку является готовность субъектов педагогического процесса к работе в развивающей иноязычной образовательной среде. Личность преподавателя, его профессионализм обеспечивают результативность процесса обучения иностранному языку и личностного развития студента. Именно взаимодействие преподавателя и студента придает творческий характер процессу обучения, обеспечивает по-настоящему личностный уровень общения субъектов учения, повышает мотивацию процесса обучения. От уровня профессиональной компетенции преподавателя зависит качественное выполнение средой важнейших функций – создавать условия для профессионального становления личности будущего специалиста и обеспечивать возможность для творческой самореализации каждого обучающегося в рассматриваемой среде.

Работая в развивающей образовательной среде, преподаватель иностранного языка открывает для студента мир культуры и техники, традиции другого народа. Он должен обладать определённой профессионально-технической компетенцией и иметь ясное представление о соответствующей специальности и владеть её терминологией для эффективной организации профессионально-личностного обучения, создания реальных коммуникативных ситуаций профессионального общения и составления учебно-методических комплексов по дисциплине.

Таким образом, выявленные нами педагогические условия позволяют сформировать развивающую иноязычную образовательную среду, способствующую повышению эффективности процесса подготовки бакалавра в техническом вузе и обеспечивающую высокий уровень его лингвопрофессиональной компетентности.

Библиографический список

1. Зверева М.В. О понятии «дидактические условия»: новые исследования в педагогических науках. *Педагогика*. 1987; 1: 29 – 32.
2. Мастерова, В. А. *Воспитательно-образовательная среда вуза как средство развития творческой личности будущего государственного служащего*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Саратов, 2003.
3. Назаров С.А. *Педагогические основы проектирования личностно-развивающей информационно-образовательной среды технического вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2006.
4. Гусинский Э.Н., Турчианова Ю.И. *Введение в философию образования*. Москва: Логос, 2001.
5. Романов А.М. *Педагогические условия и средства формирования смыслообразующей мотивации студентов в информационно-образовательной среде*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Нижний Новгород, 2009.
6. Щедровицкий Г.П. *Очерки по философии образования*. Москва, 1993.
7. Орлов А.В. *Формирование развивающей образовательной среды в процессе обучения студентов иностранному языку в техническом вузе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. – Барнаул, 2013.
8. Корниенко А.Н., Орлов А.В., Языкова И.Н. Реализация проектного метода при обучении студентов иностранному языку в условиях РОС. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 4 (29). Часть 1: 33 – 36.
9. Kazantseva Yu.V., Kornienko A.N., Orlov A.V., Yazykova I.N. Training a bachelor at the higher technical educational institution on the basis of multidisciplinary approach. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 4 (47): 67 – 69.
10. Казанцева Ю.В., Корниенко А.Н., Орлов А.В., Языкова И.Н. Формирование лингвопрофессиональной компетенции бакалавра в техническом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 4(53): 21 – 23.

References

1. Zvereva M.V. O ponyatii «didakticheskie usloviya»: novye issledovaniya v pedagogicheskikh naukah. *Pedagogika*. 1987; 1: 29 – 32.
2. Masterova, V. A. *Vospitatel'no-obrazovatel'naya sreda vuza kak sredstvo razvitiya tvorcheskoy lichnosti budushchego gosudarstvennogo sluzhaschego*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Saratov, 2003.

3. Nazarov S.A. *Pedagogicheskie osnovy proektirovaniya lichnostno-razvivayushej informacionno-obrazovatel'noj sredy tekhnicheskogo vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2006.
4. Gusinskij E.N., Turchaninova Yu.I. *Vvedenie v filosofiyu obrazovaniya*. Moskva: Logos, 2001.
5. Romanov A.M. *Pedagogicheskie usloviya i sredstva formirovaniya smysloobrazuyushej motivacii studentov v informacionno-obrazovatel'noj sredе*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2009.
6. Schedrovickij G.P. *Ocherki po filosofii obrazovaniya*. Moskva, 1993.
7. Orlov A.V. *Formirovanie razvivayushej obrazovatel'noj sredy v processe obucheniya studentov inostrannomu yazyku v tekhnicheskom vuze*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. – Barnaul, 2013.
8. Kornienko A.N., Orlov A.V., Yazykova I.N. Realizaciya proektnogo metoda pri obuchenii studentov inostrannomu yazyku v usloviyah ROS. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 4 (29). Chast' 1: 33 – 36.
9. Kazantseva Yu.V., Kornienko A.N., Orlov A.V., Yazykova I.N. Training a bachelor at the higher technical educational institution on the basis of multidisciplinary approach. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 4 (47): 67 – 69.
10. Kazanceva Yu.V., Kornienko A.N., Orlov A.V., Yazykova I.N. Formirovanie lingvoprofessional'noj kompetencii bakalavra v tekhnicheskom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 4(53): 21 – 23

Статья поступила в редакцию 30.09.15

УДК 37.013

Uvarova N.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia),
E-mail: n.n.uvarova@mail.ru

SOCIAL PARTNERSHIP IN MODERN EDUCATION. The article points to the necessity of creating a sustainable environment for professional communication – online communities as a crucial element of social partnership in the educational activity of educational organizations of different levels. The author concludes that the formation of a sustainable environment for professional communication as a crucial element of training a teacher. The creation of virtual pedagogical associations is in the process of introducing new information technologies into the education system is studied. Internet technologies allow a teacher to quickly obtain the necessary information and actively exchange experience with colleagues through e-mail, web-conferences, forums and chats.

Key words: social partnership, teaching community, teaching activities, professionalism, educational activities.

Н.Н. Уварова, канд. пед. наук, доц. Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь,
E-mail: n.n.uvarova@mail.ru

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье указывается на необходимость формирования устойчивой среды профессионального общения – сетевых сообществ, как важнейшего элемента социального партнерства в воспитательной деятельности образовательной организации разного уровня. Автор делает вывод о том, что формирование устойчивой среды профессионального общения, как важнейшего элемента повышения квалификации преподавателя. А создание виртуальных педагогических объединений обусловлено самим процессом внедрения новых информационных технологий в систему образования. Интернет-технологии позволяют педагогу оперативно получать необходимую информацию и активно обмениваться опытом с коллегами посредством электронной почты, web-конференции, форумов и чатов.

Ключевые слова: социальное партнерство, педагогическое сообщество, педагогическая деятельность, профессионализм, воспитательная деятельность.

В настоящее время среди многообразия средств, обеспечивающих реализацию дифференцированного обучения (самостоятельные работы, дифференцированные задания, обучающие программы, методы и приемы обучения и др.) всё большая роль отводится индивидуальным образовательным траекториям. Изучению этого вопроса посвящены исследования Е.А. Александровой, В.Г. Ерыковой, Н.Г. Зверевой и др. Анализ данных исследований показал, что большинство авторов определяют понятие «индивидуальная образовательная траектория» как «персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании» [1].

Задача проектирования индивидуальных образовательных траекторий должна решаться обучающимися совместно с преподавателем, что даже при условии владения им соответствующей методикой является процессом весьма трудоемким [2].

Качество подготовки педагогических кадров является одним из основных направлений модернизации системы высшего образования в России. Наряду с глубокими знаниями преподаваемого предмета, а также в области педагогики, психологии будущие учителя должны обязательно овладевать современной информационной культурой.

Перспективным средством формирования информационно-коммуникационной компетентности учителей и проектирования индивидуальной траектории развития в процессе педагогической деятельности является организация педагогических сетевых сообществ [3].

Развитие инфокоммуникационных технологий приводит к тому, что благодаря сетевым связям самопроизвольно формируются социальные объединения – сетевые сообщества. Данный ресурс может стать отличным помощником будущего педагога в сфере его профессиональной деятельности. Создание сетевых сообществ позволяют преподавателю не только расширить географию своего профессионального общения, но

и обогатить свой профессиональный опыт по актуальным проблемам [4].

Социальные сетевые сервисы могут широко использоваться в образовании. Их применение возможно в различных предметных областях. Изменилось отношение к интернету в целом, и учителя информатики и других дисциплин начинают применять сервисы сети Интернет в образовательных и воспитательных целях, при внеклассной работе и творческой деятельности. Если раньше Интернет негласно среди преподавательского состава считался только бесполезным развлечением и пустой тратой времени в лучшем случае, а в худшем чем-то вредным и отвращающим, либо собранием некачественных готовых рефератов и недостоверной информации, то в последние годы взгляд на Сеть приобрёл положительный характер, и сетевые социальные сервисы способствовали этому [4].

Среда профессиональных сетевых сообществ наполнена объектами, агентами и ситуациями, которые помогают нам думать по-новому и воспитывать в себе толерантность, критическое и экологическое мышление. Сетевые сообщества могут служить педагогической практике для воспитания следующих умений: совместное мышление, толерантность, освоение децентрализованных моделей и экологических стратегий, критичность мышления.

Таким образом, использование таких ресурсов и возможностей позволяет каждому участнику сетевых профессиональных сообществ выбрать собственную траекторию профессионального роста. Для самообразования педагога очень важно общение с коллегами. Сетевое сообщество учителей помогает учителям в удобное время, имея доступ к Интернету, общаться со своими коллегами и единомышленниками. А это повышает уровень профессиональной культуры.

Цель педагогического сообщества определяется создателями сообщества, в дальнейшем может корректироваться под

воздействием мнения членов сообщества. Цель всегда лежит в области решения профессиональных задач, стоящих перед системой образования. Основными видами педагогических сетевых сообществ являются: монопредметные, надпредметные, мультипредметные, федеральные, региональные, муниципальные, школьные сообщества [4].

Средством в данном случае будет являться набор инструментов, позволяющих управлять контентом сообщества. Наиболее предпочтительным средством коммуникаций в системе подготовки и методической поддержки являются интернет-технологии и социальные сети, позволяющие создать профессиональное сетевое сообщество с участием всех заинтересованных лиц: педагогов, психологов, социальных работников, методистов, преподавателей системы дополнительного образования, родителей. Профессиональное сетевое сообщество представляет собой интерактивную площадку для обмена опытом, получения консультаций, рекомендаций по вопросам обучения, воспитания и развития учащихся. Основой и ключевой особенностью вирту-

ального социально-педагогического сообщества является открытое обсуждение, общение группы людей при помощи информационной сети Интернет.

Современный педагог рассматривает Интернет не только как базу данных, но и как определенный инструмент и механизм своей профессиональной деятельности. Существующие интернет-технологии позволяют педагогу оперативно получать необходимую информацию, размещенную на сайтах образовательного назначения, и активно обмениваться опытом с коллегами посредством электронной почты, web – конференции, форумов и чатов. Таким образом, одна из основных характеристик реформирования образования как системы – это формирование устойчивой среды профессионального общения, как важнейшего элемента повышения квалификации преподавателя. Создание виртуальных педагогических объединений обусловлено самим процессом внедрения новых информационных технологий в систему образования.

Библиографический список

1. Кулагин В.П., Оболяева Н.М., Кузнецов Ю.М. Интернет-технологии и социальные сети в системе подготовки и методической поддержки работников образования. *Информатизация образования и науки*. 2010; 3 (7): 184 – 192.
2. Патаракин Е.Д. *Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю*. Москва, 2007.
3. Пименова Е.В., Семина И.С., Соколова И.Ю., Сорокопуд Ю.В., Уварова Н.Н., Дьяченко А.С. Формирование имиджа будущего педагога в процессе профессиональной подготовки. *Концепт. Научно-методический электронный журнал*. 2013; Т. 1: 296 – 302.
4. Уварова Н.Н. Организация деятельности сетевого сообщества как ресурс проектирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий будущих учителей. *Проектирование образовательных траекторий студентов в вузе: материалы I Международной научно-методической конференции*. Ставрополь, 2014: 220 – 222.

References

1. Kulagin V.P., Obolyaeva N.M., Kuznecov Yu.M. Internet-tehnologii i social'nye seti v sisteme podgotovki i metodicheskoy podderzhki rabotnikov obrazovaniya. *Informatizaciya obrazovaniya i nauki*. 2010; 3 (7): 184 – 192.
2. Patarakin E.D. *Social'nye servisy Veb 2.0 v pomoshch' uchitel'yu*. Moskva, 2007.
3. Pimenova E.V., Semina I.S., Sokolova I.Yu., Sorokopud Yu.V., Uvarova N.N., D'yachenko A.S. Formirovanie imidzha buduschego pedagoga v processe professional'noj podgotovki. *Koncept. Nauchno-metodicheskij 'elektronnyj zhurnal*. 2013; T. 1: 296 – 302.
4. Uvarova N.N. Organizaciya deyatel'nosti setevogo soobschestva kak resurs proektirovaniya i realizacii individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij buduschih uchitelej. *Proektirovanie obrazovatel'nyh traektorij studentov v vuze: materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii*. Stavropol', 2014: 220 – 222.

Статья поступила в редакцию 07.10.15

УДК 378.126

Ananin D.P., senior teacher, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: denisananin@yandex.ru

CONCEPTUAL FRAMEWORK OF ORGANIZATION OF MASTER'S DEGREE ON PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF BOLOGNA PROCESS. The article deals with conceptual framework of the development of teaching Master's degree on specializations connected with education of future teachers in the context of the Bologna Process. The author shows research results of the study of this issue and singles out its specifics judging by his analysis of the pedagogical education system in the Federal Republic of Germany. The article gives authors classification of models of curricula on Pedagogy for Master's degrees in the German higher education institutions. The researcher defines such types of curricula as narrowly specialized, universal, polyvalent, scientific. The detailed analysis of the research allows defining tasks and advantages of each type of the curricula for getting a Master's degree. The author presents possibilities of the development of joint academic programs for MA for partner-universities from regions of the Altai using an example of cooperation between Altai State Pedagogical University and universities of Kazakhstan.

Key words: MA curricula for training teachers, teachers' education, Bologna Process, Altai, Federal Republic of Germany.

Д.П. Ананин, ст. преп. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: denisananin@yandex.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ В РАМКАХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Статья посвящена концептуальным основам организации педагогической магистратуры в рамках Болонского процесса. Автор приводит результаты собственного исследования особенностей организации магистратуры по подготовке учителей на основе анализа педагогического образования в Федеративной Республике Германия. В статье приводится авторская классификация моделей педагогической магистратуры германских вузов разных федеральных земель: узкоспециальная педагогическая магистратура, педагогическая магистратура широкого профиля, поливалентная педагогическая магистратура, научная педагогическая магистратура. Детальный анализ позволяет более четко рассмотреть задачи и преимущества каждой модели магистратуры в системе высшего педагогического образования. Автор приводит возможности реализации совместных образовательных программ на уровне магистратуры для вузов-партнеров регионов Большого Алтая на примере сотрудничества Алтайского государственного педагогического университета с вузами Казахстана.

Ключевые слова: педагогическая магистратура, подготовка учителей, Болонский процесс, Большой Алтай, Федеративная Республика Германия

Двухуровневая вузовская подготовка, являясь одним из основных механизмов Болонского процесса [1], находит разные формы реализации в национальных системах высшего образо-

вания стран-участниц Болонского процесса для разных направлений подготовки. В данной системе первый уровень в разных национальных системах представляет относительно четкий цикл

в сравнении с традиционными квалификациями – бакалавриат, как первый уровень высшего образования, сопоставим с национальным уровнем законченного высшего образования. В этой связи определённые трудности у представителей управления высшим образованием, законодательного уровня, руководства образовательных организаций высшего образования и учёных вызывает второй уровень высшего образования – магистратура: её предназначение, цель, задачи, место в системе высшего образования, значение для работодателей и др. Наряду с общенациональными образовательными традициями, трудность в организации магистратуры представляют традиции определённых направлений подготовки: медицинского, технического, педагогического.

В настоящее время российские педагогические вузы реализуют программы магистратуры, различающиеся по своим концептуальным подходам. С целью повышения эффективности подготовки учителей отечественной системе высшего педагогического образования интересен опыт организации педагогической магистратуры стран-участниц Болонского процесса, имеющих большой теоретический и практический опыт в реализации двухуровневой вузовской подготовки учителей. В.И. Матис указывает на важность подходов к формированию государственной политики в сфере высшего педагогического образования, которые должны представлять собой основу для мероприятий и действий, направленных на помощь формирующейся личности в обретении себя в быстро меняющейся социально-культурной ситуации в стране и регионе [2].

Среди стран-инициаторов Болонского процесса опыт Германии представляет наибольшую значимость для отечественной науки. Во-первых, благодаря широким полномочиям региональных органов в управлении образованием, а также большой автономии вузов Германии имеется опыт реализации разных концептуальных моделей подготовки учителей в рамках реализации положений Болонского процесса. Во-вторых, единая концепция создания высшего образования России и Германии позволит наиболее эффективно использовать положительный опыт организации педагогической магистратуры в Германии в отечественной системе профессиональной подготовки педагогических кадров.

В целом традиционная модель подготовки педагогических кадров в Федеративной Республике Германия интегрирована в региональные системы высшего образования, референдарията (послевузовской практики) и системы повышения квалификации учителей [3]. Систему подготовки учителей в Германии можно сравнить с подготовкой медицинских работников или военных в России – вузовская подготовка включена в систему военной службы у военных или становление медицинских кадров в национальной системе здравоохранения.

На современном этапе в Германии накоплен большой научный опыт теоретических и эмпирических исследований профессиональной подготовки учителей (С. Блемеке, М. Винтер, Г. Мерцун, И. Мортаг, Ф. Мультирус, М. Рамм, Я. Ретельсдорф, Э. Терхарт, А. Тирак, и др.) [4; 5; 6]. Такой интерес был обусловлен критикой качества подготовки учителей, а также проблемой обеспечения государственных школ необходимым количеством учителей. Согласно прогнозам Постоянной Конференции министров образования, науки и культуры (Высшего законодательного органа в области образования) о ситуации на рынке труда учителей в период 2002 – 2015 гг. число учителей, выходящих на пенсию по возрасту, по отношению к числу выпускников с педагогическими специальностями будет увеличиваться [7]. Это будет происходить несмотря на ежегодное (с 1999 г.) снижение количества учащихся и положительную (с 2005 г.) динамику зачисления будущих учителей на педагогическую практику (в референдарият) [7].

Дефицит учителей в Германии прогнозируется даже в условиях высокого престижа профессии учителя за счёт обеспечения учителя статусом государственного служащего с повышенной оплатой труда, высоким размером пенсии, невозможностью увольнения и другими социальными гарантиями.

Таким образом, реформирование системы педагогического образования в Германии в рамках Болонского процесса сопряжено с решением двух основных задач: повышение качества профессиональной подготовки учителей и обеспечение школ необходимым количеством учителей. В период с 1999 г. по 2007 г. были разработаны и приняты на федеральном уровне нормативные акты, определяющие структуру, период обучения, порядок аккредитации, статус присваиваемых степеней бакалав-

ра и магистра относительно традиционных квалификационных званий и направлений подготовки и т. д., а также квалификационные требования. С целью создания общефедеральных рамок для выстраивания магистратуры в системе профессиональной подготовки учителей были приняты ряд нормативных положений: «Взаимное признание экзаменов и образовательных достижений по педагогическим специальностям от 22.10.1999» (*Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen*) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.10.1999); «Условия введения академических уровней «бакалавриат» / «магистратура»» от 05.03.1999 («*Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor / Bakkalaureus – und Master / Magisterstudiengängen vom 05.03.1999 in der Fassung vom 14.12.2001*»); «10 тезисов по структуре бакалавриата и магистратуры в Германии» от 12.06.2003 («*10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland*» von 12.06.2003); «Федеральные условия для аккредитации учебных программ подготовки «бакалавров», «магистров» согласно пункту 2 параграфа 9 Рамочного закона о высшей школе» от 10.10.2003 в редакции от 22.09.2005 («*Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*», Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 22.09.2005).

Ввиду существования определенных особенностей профессиональной подготовки учителей в Федеративной Республике Германия Постоянная конференция министров образования, науки и культуры принимает дополнительные постановления по организации новой вузовской системы профессиональной подготовки учителей:

- «Возможности введения «бакалавриата» / «магистратуры» в систему подготовки учителей, структуризация / модуляризация и вопросы сопоставимости учебных программ» от 01.03.2002 («*Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerbildung sowie Strukturierung / Modularisierung der Studienangebote und Fragen der Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen*» vom 01.03.2002), признающие пригодность двухуровневой системы для педагогического образования;

- «Основы взаимного признания степеней «бакалавр», «магистр» в учебных программах подготовки учителей» от 02.06.2005 («*Eckpunkte für gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden*» vom 02.06.2005);

- «Признание экзаменов и академической успеваемости студентов высших профессиональных школ в учебных программах «бакалавриата», «магистратуры» системы профессиональной подготовки учителей (специальный предмет) для преподавания на старшей ступени или в профессиональных школах» от 27.04.2006 («*Anrechnung von an Fachhochschulen erworbenen Studien- und Prüfungsleistungen auf Bachelor- und Masterstudiengänge, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen vermittelt werden*» vom 27.04.2006).

В настоящее время наблюдается устойчивая тенденция перехода практически во всех федеральных землях на новую двухуровневую систему вузовской подготовки учителей [8].

Немецкий исследователь Э. Эммерих в результате анализа реализуемых вузами моделей магистратур по подготовке учителей в Федеративной Республике Германия [9] выявил большую степень гетерогенности реализуемых магистратур по подготовке учителей. Все многообразие таких магистратур может быть представлена её четырьмя основными моделями:

- узкоспециальная педагогическая магистратура, ориентированная на соответствующий педагогический бакалавриат, включающий психолого-педагогический блок и блок дисциплин по будущим предметам преподавания с ориентацией на определенный тип школы или уровень обучения;

- педагогическая магистратура широкого профиля, ориентированная на педагогический бакалавриат, включающий психолого-педагогический блок и блок дисциплин по будущим предметам преподавания без ориентации на определенный тип школы или уровень обучения;

- поливалентная педагогическая магистратура, ориентированная на бакалавриат, представляющий собой специальную профессиональную подготовку будущих учителей без психолого-педагогических дисциплин;

- специальная педагогическая магистратура, предполагающая подготовку педагогических кадров для работы во внешкольном секторе (социальный педагог и др.);

– научная педагогическая магистратура, ставящая своей целью подготовку научных кадров по педагогическим наукам и не предполагающая подготовку учителей для работы в школах.

Многообразие моделей педагогической магистратуры обусловлено в большей степени переходным периодом на двухуровневую подготовку, большим уровнем автономии вузов, а также разным пониманием принципа поливалентности. Поливалентность является одним из основополагающих при выстраивании концепции уровня высшего образования принципом, при котором каждый уровень является отдельной завершенной образовательной программой. В германской научной литературе «поливалентность» определяется как разнообразная применимость профессионального образования во многих профессиональных областях. Поливалентность каждого образовательного уровня предполагает выход на рынок труда и формирование способности к дальнейшему обучению.

Разные концептуальные подходы при организации педагогической магистратуры позволяют выделить научную (последняя модель) и практико-ориентированные (первые четыре модели) педагогические модели магистратуры с большим практическим блоком. Вторая классификация моделей педагогических магистратур предполагает выделение педагогических магистратур для подготовки школьных учителей (первые три модели) и педагогических кадров, осуществляющих педагогическую деятельность в других сферах (последние две модели).

Магистратуры по подготовке школьных учителей структурно также могут иметь отличия, что связано с использованием разных подходов к соотношению специальных и педагогических дисциплин в анализируемых моделях магистратуры по подготовке учителей: интегративного и последовательного подхода. Интегративный подход в формировании структуры обучения предполагает наличие блока общепедагогических, психологических и дидактических дисциплин и блока специальных дисциплин на обоих уровнях вузовской подготовки будущих учителей, последовательный подход предполагает обучение на первом уровне специальными предметам (будущим предметам преподавания), введение блока педагогических и методических дисциплин осуществляется на уровне магистратуры.

Узкоспециальная педагогическая магистратура предполагает завершение первого уровня, включающего психолого-педагогический блок дисциплин, блок будущих предметов преподавания с акцентом на методике их преподавания для определенного типа школы, ступени школьников, а также практику. Данная модель педагогической магистратуры предполагает окончание педагогического бакалавриата, как правило, реализуемого этим же вузом. Поливалентная педагогическая магистратура включает в себя только дисциплины психолого-педагогического блока и методику преподавания отдельных предметов. Данная модель магистратуры позволяет лицам с имеющимся высшим образованием получить дополнительную квалификацию учителя и соответственно получить право занятия преподавательской деятельностью в школе.

Наиболее распространенной моделью педагогической магистратуры является педагогическая магистратура широкого профиля, в которой реализован интегративный подход. Детальный анализ данной образовательной программы, реализуемой, например, Дрезденским техническим университетом совместно с Высшей музыкальной школой им. Карла Марии фон Вебер (Свободная республика Саксония), позволяет выделить её структурные особенности: двухгодичное обучения с дифференциацией по направлениям подготовки «учитель общеобразовательной школы», «учитель гимназии» и «учитель профессиональной школы», изучение двух будущих предметов преподавания, разные виды школьной практики в объеме не менее семи кредитных единиц (210 часов).

Модель педагогической магистратуры Свободной республики Саксония построена на принципах Болонского процесса, но также позволяет сохранять положительные черты традиционной системы подготовки педагогических кадров:

- интегративный подход к организации преемственных уровней профессиональной подготовки учителей (педагогические и дидактические дисциплины интегрированы на обоих уровнях вузовской подготовки);
- дифференциация обучения и квалификаций согласно существующим должностям учителя на уровне магистратуры;
- изучение будущими учителями двух специальных предметов (будущих предметов преподавания);

– использование традиционных форм занятий и контроля.

Для практико-ориентированных моделей педагогических магистратур отмечается общефедеральная тенденция увеличения объема практик в учебных планах, что реализуется параллельно с сокращением последипломной практики (референдарата).

Существуют также гибридные модели педагогической магистратуры, интегрирующей систему государственных экзаменов с целью обеспечения прямого государственного контроля качества образования (Тюрингия, Рейнланд-Пфальц, Гессене Гамбург, Свободная республика Бавария).

Таким образом, последовательность проведения реформ педагогического образования и широкие рамки федерального законодательства по введению механизмов Болонского процесса в региональные системы профессиональной подготовки учителей в Федеративной Республике Германия обеспечили формирование многообразия моделей педагогической магистратуры, ориентированных на соответствие основным положениям Болонского процесса и на сохранение положительных опыта традиционной профессиональной подготовки учителей.

Для отечественной системы высшего педагогического образования и в частности законодателям, руководству и подразделениям педагогических вузов, опыт Федеративной Республики Германия может представлять определенный ориентир. Определение в качестве требования для работы в школе учителем обязательное окончание магистратуры и последипломной практики не может не свидетельствовать о большом внимании к качеству подготовки учителей.

Среди представленных моделей педагогических магистратур наибольшую актуальность для российских реалий могут представлять, прежде всего, поливалентная педагогическая магистратура, специальная педагогическая магистратура, научная педагогическая магистратура.

Поливалентная педагогическая магистратура позволит открыть возможности получения педагогического образования для лиц с высшим образованием, имеющим специальную подготовку по будущим предметам преподавания. Наиболее рациональная организация программы способствует увеличению выпуска квалифицированных специалистов для школ регионов России. Несомненно, доступ к высшему образованию нетипичных групп студентов приведет к изменению контингента обучающихся в педагогических вузах [10], что потребует определенных условий реализации программы.

Специальная педагогическая магистратура и научная педагогическая магистратура представляют собой пример дополнительных образовательных программ педагогического образования. Данные модели педагогической магистратуры позволяют, с одной стороны, осуществлять подготовку научно-педагогических кадров для дальнейшего обучения в аспирантуре, с другой стороны, создают необходимые предпосылки для создания совместных образовательных программ на уровне магистратуры. Европейский опыт показывает, что совместные образовательные программы (программы двойных дипломов) организуются, как правило, на уровне магистратуры [11], что непосредственно способствует росту академической мобильности обучающихся [12]. Большим потенциалом в развитии процесса интернационализации высшего образования обладают педагогические вузы приграничных регионов России. Так, деятельность по консолидации высшего педагогического образования в трансграничье Большого Алтая – приграничных регионах России, Казахстана, Монголии и Китая – имеет ряд неоспоримых преимуществ при выстраивании концепции образовательных программ педагогических вузов. Большая потребность в усилении педагогического образования выразилась в учреждении в 2012 г. «Ассоциации педагогических вузов Казахстана и России по развитию трансграничного образования», в которую сегодня входят педагогические вузы: с казахстанской стороны – вузы Семейского региона и Павлодарской области, с российской – вузы Алтайского края, Новосибирской, Омской и Томской областей и Башкирии [13]. Трансграничное образование в рамках Большого Алтая также реализуется на уровне таких межрегиональных объединений как «Совет ректоров высших учебных заведений Большого Алтая», «Университет стран-участниц ШОС».

Алтайский государственный педагогический университет имеет большой потенциал для реализации совместных образовательных программ, демонстрируя большой опыт организации образовательных трансграничных проектов (развития академической мобильности студентов и преподавателей, научные

стажировки, совместные полевые трансграничные исследования, совместные научно-практические конференции, проекты по подготовке и выпуску совместных научных изданий, культурно-просветительские проекты) [14]. На основе установившихся научных, образовательных и культурных связей вузов-партнеров в рамках Большого Алтая организация программ совместных магистратур является хорошим достижением в преддверии 2016

года – Года образования в СНГ и председательстве Узбекистана в ШОС. Мировой опыт разработки концептуальных основ организации совместных педагогических магистратур в рамках Болонского процесса представляется достаточно разнообразным и позволяет выработать стратегию организации магистратуры в соответствии с образовательными традициями вузов-партнеров и целью подготовки целевой группы.

Библиографический список

1. Болонская декларация: Европейское пространство высшего образования: Совместное заявление европейских министров образования, подписанное в Болонье 19 июня 1999 года. *Вестник Российского философского общества*. 2005; 1 (33): 74 – 77.
2. Матис В.И. К вопросу о методологии формирования государственной политики в сфере культуры, искусства и образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 6 (37): 342 – 345.
3. Ананин Д.П. Особенности традиционной и современной моделей подготовки учителей в Федеративной Республике Германия. *Образование и наука*. 2010; 1: 85 – 93.
4. Winter M. Effekte der Studienstrukturreform. Versuch einer Einordnung von Beiträgen der empirischen Hochschulforschung zur Debatte um die Bologna-Reform in Deutschland. *Das Hochschulwesen*. 2010; Vol. 58, Heft 2: 45 – 55.
5. Terhart E. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. *Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2000.
6. Thierack A. Darstellung der konzeptionellen Diskussion um BA-/MA-Abschlüsse in der Lehrerausbildung. *Gutachten*. Paderborn: 2002.
7. Lehrbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland Modellrechnung 2002-2015. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.05.2003. *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz*. Dokumentation Nr. 169. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, September 2003. Available at: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_09_01-Lehrbedarf-BRD-02-2015.pdf
8. Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2010. *Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2010*. Bonn: 2010. Available at: http://www.hrk.de/de/download/dateien/HRK_StatistikBA_MA_WiSe_2010_11_final.pdf.
9. Emmerich E. Reform der Lehrerbildung in den einzelnen Bundesländern. Stand: Januar 2008. München: Geschäftsstelle des Lehrerbildungszentrums Ludwig-Maximilians-Universität, 2008. Available at: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=977>.
10. Ананин Д.П. Контингент студентов и профессорско-преподавательского состава педагогических вузов в условиях развития академической мобильности: европейский опыт. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3(52): 206 – 309.
11. Быков Н.И., Цирдт М. Опыт сотрудничества географов Алтайского государственного университета и университета Мартина Лютера в области образования. *Географическое образование в Сибири*. Барнаул – Горно-Алтайск, 2011: 31 – 32.
12. Ананин Д.П. Мобильность в системе высшего педагогического образования Федеративной Республики Германия. *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки*. 2011; 2: 30 – 36.
13. Волохов С.П. Кросс-культурное обеспечение развития педагогического образования в трансграничных регионах Большого Алтая. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 6: 153 – 155.
14. Лазаренко И.Р. Развитие трансграничного педагогического образования и порубежье Большого Алтая. *Вестник Алтайской государственной педагогической академии*. 2014; 19: 21 – 25.

References

1. Bolonskaya deklaraciya: Evropejskoe prostranstvo vysshego obrazovaniya: Sovmestnoe zayavlenie evropejskih ministrov obrazovaniya, podpisannoe v Bolon'e 19 iyunya 1999 goda. *Vestnik Rossijskogo filosofskogo obschestva*. 2005; 1 (33): 74 – 77.
2. Matis V.I. K voprosu o metodologii formirovaniya gosudarstvennoj politiki v sfere kul'tury, iskusstva i obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 6 (37): 342 – 345.
3. Ananin D.P. Osobennosti tradicionnoj i sovremennoj modelej podgotovki uchitelej v Federativnoj Respublike Germaniya. *Obrazovanie i nauka*. 2010; 1: 85 – 93.
4. Winter M. Effekte der Studienstrukturreform. Versuch einer Einordnung von Beiträgen der empirischen Hochschulforschung zur Debatte um die Bologna-Reform in Deutschland. *Das Hochschulwesen*. 2010; Vol. 58, Heft 2: 45 – 55.
5. Terhart E. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. *Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2000.
6. Thierack A. Darstellung der konzeptionellen Diskussion um BA-/MA-Abschlüsse in der Lehrerausbildung. *Gutachten*. Paderborn: 2002.
7. Lehrbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland Modellrechnung 2002-2015. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.05.2003. *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz*. Dokumentation Nr. 169. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, September 2003. Available at: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_09_01-Lehrbedarf-BRD-02-2015.pdf
8. Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2010. *Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2010*. Bonn: 2010. Available at: http://www.hrk.de/de/download/dateien/HRK_StatistikBA_MA_WiSe_2010_11_final.pdf.
9. Emmerich E. Reform der Lehrerbildung in den einzelnen Bundesländern. Stand: Januar 2008. München: Geschäftsstelle des Lehrerbildungszentrums Ludwig-Maximilians-Universität, 2008. Available at: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=977>.
10. Ananin D.P. Kontingent studentov i professorsko-prepodavatel'skogo sostava pedagogicheskikh vuzov v usloviyah razvitiya akademicheskoy mobil'nosti: evropejskij opyt. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3(52): 206 – 309.
11. Bykov N.I., Cirdt M. Opyt sotrudnichestva geografov Altajskogo gosudarstvennogo universiteta i universiteta Martina Lyutera v oblasti obrazovaniya. *Geograficheskoe obrazovanie v Sibiri*. Barnaul – Gorno-Altajsk, 2011: 31 – 32.
12. Ananin D.P. Mobil'nost' v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya Federativnoj Respubliki Germaniya. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*. 2011; 2: 30 – 36.
13. Volohov S.P. Kross-kul'turnoe obespechenie razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v transgranichnyh regionah Bol'shogo Altaya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 6: 153 – 155.
14. Lazarenko I.R. Razvitiye transgranichnogo pedagogicheskogo obrazovaniya i porubezh'e Bol'shogo Altaya. *Vestnik Altajskoj gosudarstvennoj pedagogicheskoy akademii*. 2014; 19: 21 – 25.

Статья поступила в редакцию 27.09.15

УДК 37.016:53

Bronnikova L.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematical Analysis and Applied Mathematics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bronnikova_laris@mail.ru

Kiselnikov I.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Algebra and Techniques of Training in Mathematics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kiv@altspu.ru

Tyshchenko O.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Algebra and Techniques of Training in Mathematics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: ttoksana@yandex.ru

THE METHODOLOGICAL ANALYSIS OF MISTAKES IN THE SOLUTION OF TASKS WITH PARAMETERS BY PARTICIPANTS OF UNIFIED STATE EXAMINATION ON MATHEMATICS OF PROFILE LEVEL OF ALTAI REGION IN 2015. The work studies a topical problem of development of mathematical education in Russia: a methodical problem of identification of the mathematical mistakes made by pupils in the course of control, design and planning of the warning and correcting actions in educational process. In the article reasons of the low predicted results and real results of the exam corresponding to the forecast by participants of the uniform state and the main state examinations with reference to tasks with parameter are analyzed. The typical mistakes made by participants of Unified State Examination of Altai Region are analyzed. The questions connected with changes in criteria of assessment of a task with parameters in 2015 are raised. The role and place of such tasks in school training of mathematics are discussed. Various approaches to teaching school students tasks with parameters, possibility of their realization and degree of efficiency are considered.

Key words: mathematical education, assessment of quality of education, means of estimation of results of training, task with parameters, typical mistake.

Л.М. Бронникова, канд. пед. наук, доц., доц. каф. математического анализа и прикладной математики Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: bronnikova_laris@mail.ru

И.В. Кисельников, канд. пед. наук, доц., доц. каф. алгебры и методики обучения математике Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: kiv@altspu.ru

О.А. Тыщенко, канд. пед. наук, доц. каф. алгебры и методики обучения математике Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: ttoksana@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОШИБОК ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ С ПАРАМЕТРАМИ УЧАСТНИКАМИ ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ ПРОФИЛЬНОГО УРОВНЯ АЛТАЙСКОГО КРАЯ В 2015 ГОДУ

Статья посвящена актуальной на нынешнем этапе развития математического образования в России методической проблеме выявления допускаемых учащимися в процессе контроля математических ошибок, проектирования и планирования предупреждающих и корректирующих действий в образовательном процессе. В статье анализируются причины низких прогнозируемых результатов и соответствующих прогнозу реальных результатов решения участниками единого государственного и основного государственного экзаменов одного из заданий высокого уровня сложности, а именно – задачи с параметром. Анализируются типичные ошибки, допущенные участниками ЕГЭ Алтайского края при решении задания соответствующего типа в 2015 году. Затрагиваются вопросы, связанные с изменениями в критериях оценки задания с параметром в 2015 году. Кроме того, обсуждаются роль и место задач с параметрами в школьном обучении математике. Рассматриваются различные подходы к обучению школьников решению задач с параметрами, возможность их реализации и степень эффективности.

Ключевые слова: математическое образование, оценка качества образования, средства оценивания результатов обучения, задача с параметром, типичная ошибка.

В условиях широкого внедрения в отечественную практику образования современных средств оценивания результатов обучения (единый государственный экзамен (ЕГЭ), основной государственный экзамен и др.) актуальной является методическая проблема выявления допускаемых учащимися в процессе контроля математических ошибок, проектирования и планирования соответствующих предупреждающих и корректирующих действий в образовательном процессе и совершенствования механизмов управления качеством математического образования на региональном [2]; муниципальном уровнях, в образовательных организациях.

В профильном ЕГЭ 2015 года модель задачи 20 (ранее – задача C5) принципиально не изменилась. Уже традиционно это задача с параметром. В 2015 году – система уравнений, одно из которых содержит параметр.

Приведём один из примеров задачи № 20. «Найдите все значения параметра a , при каждом из которых система уравнений

$$\begin{cases} x^2 - 2x - x^2 = y^2 - 2y - y^2, \\ x + y = a, \end{cases} \text{ имеет более двух решений}.$$

Задачи этого типа относятся к задачам высокого уровня сложности. Процент учащихся, получивших положительный балл (1, 2, 3 или 4) за решение задачи 20 в Алтайском крае в 2015 году, составил менее одного процента (0,8%), однако, находится в норме (0-10%). Приступившие к решению этой задачи участники составили меньше 6%.

Такие результаты традиционны и не случайны. Задачи с параметрами резко дифференцируют участников ЕГЭ, выделяя способных к творческой математической деятельности.

Задачи с параметрами, как правило, предполагают:

- наличие обобщенных знаний о различных типах уравнений, их совокупностях и системах, о функциональных и иных зависимостях;
- владение на высоком уровне понятиями функционально-графической линии курсов алгебры, алгебры и начал анализа и соответствующими умениями;
- владение понятием параметра, как средства описания некоторой совокупности математических объектов (уравнений, неравенств, функций и др.);
- умение использовать графическую интерпретацию аналитических данных задачи;
- понимание смысла уравнения с параметром как множества уравнений или множества однотипных линий (с некоторыми исключениями) в прямоугольной системе координат;
- умение проводить перебор и анализ всевозможных ситуаций, удовлетворяющих вопросу задачи (в случае приведённого примера задачи – ситуаций взаимного расположения графиков уравнений системы);
- умение выделять «особые» значения параметра;
- умение использовать частные особенности конкретной задачи для рационализации решения и др.

Задача в 2015 году, кроме того, предполагала владение понятием модуль действительного числа, умение выделять случаи при раскрытии модуля, правильно «раскрывать» модуль и др.

Приведём одно из возможных решений задачи 20, предложенное участником ЕГЭ 2015 года.

Пример 1.

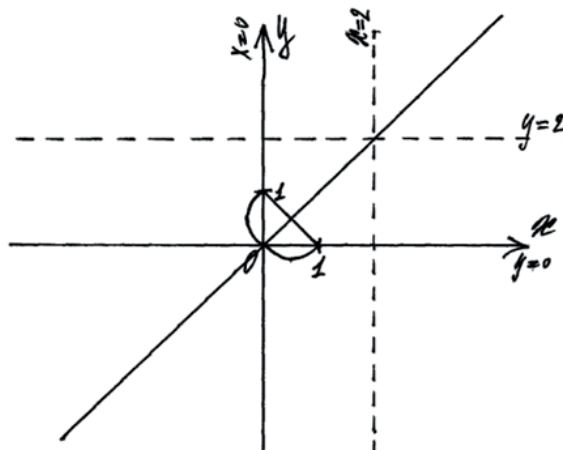
$$\begin{aligned}
 & 20. \quad \begin{cases} |x^2 - 2x| - x^2 = |y^2 - 2y| - y^2 \\ x + y = a \end{cases} \\
 & 1) \quad |x^2 - 2x| - x^2 = |y^2 - 2y| - y^2 \quad \begin{matrix} + & - & + \\ 0 & 2 & \end{matrix} x \\
 & \text{случай: } \begin{cases} x < 0 \\ x \geq 2 \end{cases} \quad (\text{под модулем}) \quad \text{случай: } 0 \leq x < 2 \\
 & \quad x^2 - 2x - x^2 = |y^2 - 2y| - y^2, \quad \begin{matrix} + & - & + \\ 0 & 2 & \end{matrix} y \quad \text{случай: } \begin{cases} y < 0 \\ y \geq 2 \end{cases} \\
 & \quad -2x = |y^2 - 2y| - y^2, \quad \begin{matrix} + & - & + \\ 0 & 2 & \end{matrix} y \quad \text{случай: } 0 \leq y < 2 \\
 & \text{а) } \begin{cases} y < 0 \\ y \geq 2 \end{cases} \Rightarrow -2x = y^2 - 2y - y^2, \quad \begin{matrix} + & - & + \\ 0 & 2 & \end{matrix} y \quad \text{случай: } 0 \leq y < 2 \\
 & \quad -2x = -2y, \quad \begin{matrix} + & - & + \\ 0 & 2 & \end{matrix} y \quad \text{случай: } 0 \leq y < 2 \\
 & \quad y = x, \quad \begin{matrix} + & - & + \\ 0 & 2 & \end{matrix} y \quad \text{случай: } 0 \leq y < 2 \\
 & \text{б) } 0 \leq y < 2 \Rightarrow -2x = -y^2 + 2y - y^2, \quad \begin{matrix} + & - & + \\ 0 & 2 & \end{matrix} y \quad \text{случай: } 0 \leq y < 2 \\
 & \quad -2x = -2y^2 + 2y, \quad \begin{matrix} + & - & + \\ 0 & 2 & \end{matrix} y \quad \text{случай: } 0 \leq y < 2 \\
 & \quad x = y^2 - y, \quad \begin{matrix} + & - & + \\ 0 & 2 & \end{matrix} y \quad \text{случай: } 0 \leq y < 2 \\
 & \quad \text{случай: } 0 \leq y < 2 \\
 & \quad -2x^2 + 2x = y^2 - 2y - y^2, \quad \begin{matrix} + & - & + \\ 0 & 2 & \end{matrix} y \quad \text{случай: } 0 \leq y < 2 \\
 & \quad y = x^2 - x, \quad \begin{matrix} + & - & + \\ 0 & 2 & \end{matrix} y \quad \text{случай: } 0 \leq y < 2 \\
 & \quad 0 \leq y < 2 \\
 & \quad -2x^2 + 2x = -2y^2 - 2y, \quad \begin{matrix} + & - & + \\ 0 & 2 & \end{matrix} y \quad \text{случай: } 0 \leq y < 2 \\
 & \quad x^2 - x = y^2 - y, \quad \begin{matrix} + & - & + \\ 0 & 2 & \end{matrix} y \quad \text{случай: } 0 \leq y < 2 \\
 & \quad (x-y)(x+y) = (x-y) \quad \begin{matrix} + & - & + \\ 0 & 2 & \end{matrix} y \quad \text{случай: } 0 \leq y < 2 \\
 & \quad x \neq y \quad \text{случай: } 0 \leq y < 2 \\
 & \quad x + y = 1 \quad \text{случай: } 0 \leq y < 2 \\
 & \quad y = -x + 1 \quad \text{случай: } 0 \leq y < 2
 \end{aligned}$$

Продолжение в 20:

$$2) \quad x + y = a$$

$$y = -x + a$$

График – прямая, полученная параллельным переносом по оси Oy на $|a|$ единиц вверх, если $a > 0$ или вниз, если $a < 0$.
 Из графика функции $y = -x$ (при $a = 0$.)



На рисунке представлен график второго уравнения, из него видно, что при $a < 0$ система имеет ровно 1 решение; при $a = 0$ имеет одно решение, при $0 < a < 1$ система имеет 3 решения, при $a = 1$ система имеет бесконечно много решений, при $a > 1$ система имеет 1 решение. Значит, более двух решений система имеет только при $0 < a \leq 1$.

Ответ: при $a \in (0; 1]$.

Рис. 1. Пример верного решения задания 20

Комментарий к рис. 1: Участником ЕГЭ предложен графический способ решения. Верный ответ получен обоснованно с помощью верного рассуждения. Согласно критериям оценивания, ответ заслуживает 4 балла.

Наиболее трудоёмкая часть решения задачи – построение графика первого уравнения системы, содержащего переменные

под знаком модуля – никак не связана с параметром. В связи с этим типичные ошибки в решениях задачи № 20 ЕГЭ 2015 года в основном связаны с недостаточным уровнем владения учащимися понятием «модуль действительного числа».

1. Одна из типичных ошибок состоит в рассмотрении не всех возможных случаев раскрытия модулей.

Пример 2.

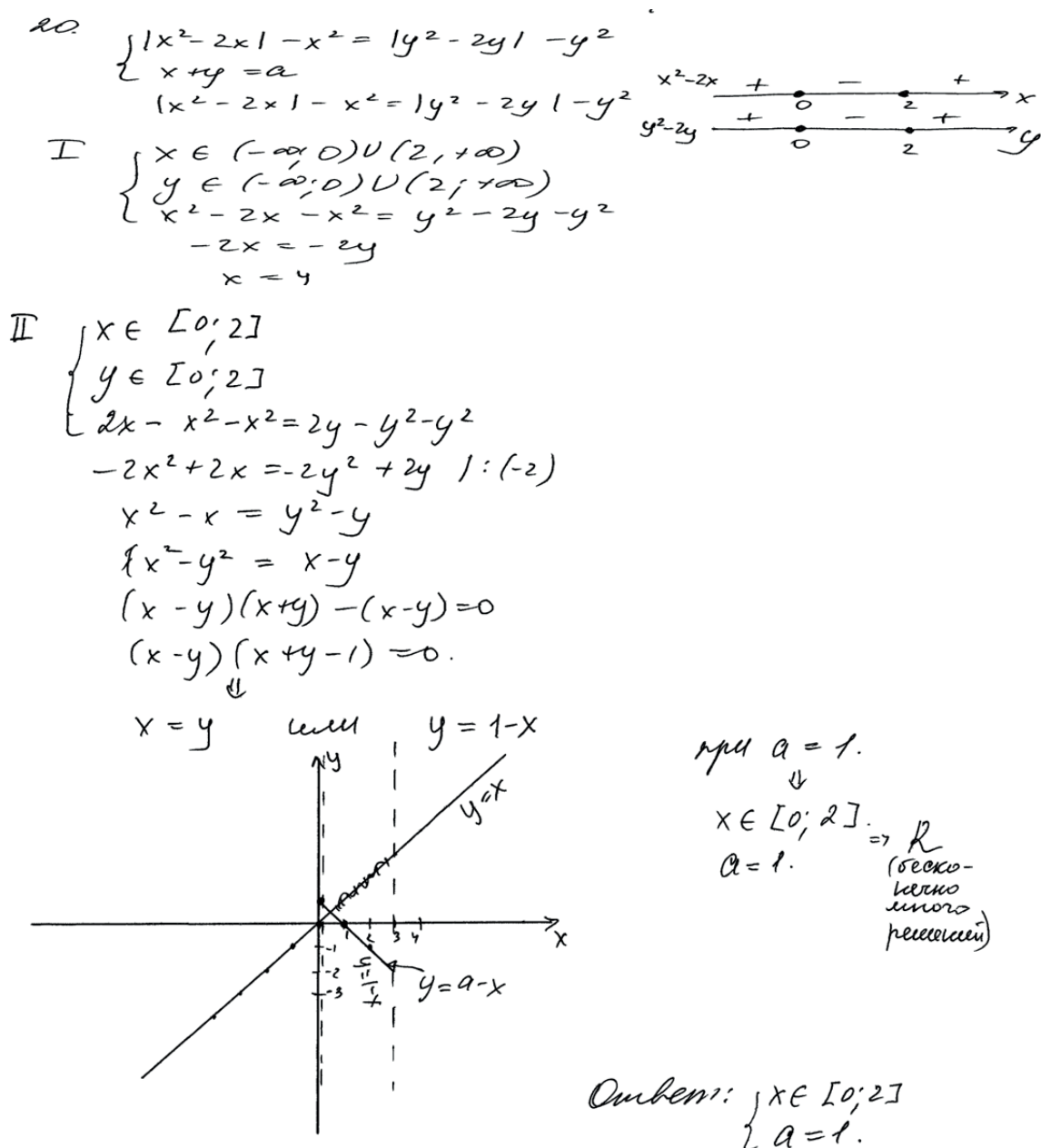


Рис. 2. Пример неполного перебора случаев раскрытия модулей

Комментарий к рис. 2: Задача верно сведена к исследованию взаимного расположения дуг парабол и прямых (аналитически или графически), однако, не рассмотрены ещё два случая раскрытия модуля. Согласно критериям, ответ оценивается в 1 балл.

2. Ещё одна достаточно распространённая ошибка – неверное раскрытие модуля, неумение находить так называемые точки смены знака. Приведём пример.

Комментарий к рис. 3: В решении неверно определены точки смены знака подмодульных выражений. Если считать описанную особенность решения опiskой, то раскрываются модули также вопреки определению. Согласно критериям, решение оценивается в 0 баллов.

3. Также довольно частая ошибка – условие случая только записывается, но не учитываются.

4. Следующая типичная ошибка также не связана с параметром. Задача №20 не является исключением для одной распространённой ошибки при оформлении учащимися решения задач с развёрнутым ответом. Это наличие записей, которые в некоторых случаях необходимо расценивать как фактическую ошибку. Например, описывая условие случая раскрытия

модуля, ученики достаточно часто делали символическую запись «модуль меньше нуля».

5. Достаточно много участников ЕГЭ 2015 года, приступивших к решению задачи 20, подобрали или получили одно значение параметра, при котором система уравнений имеет два или более решений, непосредственной проверкой подтвердили это. В 2014 году, если исходное уравнение было решено для выделенного каким-либо образом значения параметра и показано наличие необходимого количества решений, при отсутствии или ошибочности других рассуждений решение, согласно прошлогодним критериям, оценивалось одним баллом. В 2015 году такой возможности критерии не допускали. Подобные решения в 2015 году оценивались 0 баллов.

В течение ряда лет итоговый экзамен за 9 класс также включал задачу с параметром как одну из задач высокого уровня сложности. В 2015 году участникам ОГЭ в Алтайском крае было предложено следующее задание 23:

«Постройте график функции $y = |x^2 + 3x + 2|$. Какое наибольшее число общих точек график данной функции может иметь с прямой, параллельной оси абсцисс?».

Пример 3.

$$20. \begin{cases} (x^2 - 2x) - x^2 = (y^2 - 2y) - y^2 \\ x + y = a \end{cases}$$

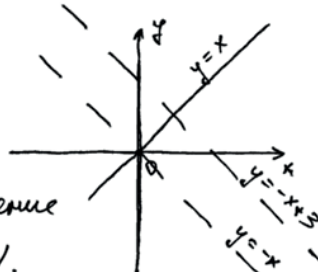
Ответ: 0) $\in \mathbb{C} \setminus \mathbb{R} = \emptyset$ -

Рассмотрим 4 ситуации раскрытия модулей в 1 ур.:

$$1) x > 0; y > 0: x^2 - 2x - x^2 = y^2 - 2y - y^2$$

$$-2x = -2y$$

$$\begin{cases} y = x \\ x + y = a \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} y = x \\ y = -x + a \end{cases}$$

Параметр a влияет лишь на смещение линейной ф-ции $y = -x$ по оси OY .Как мы видим по графику, при любых значениях a система имеет лишь 1 решение.

$$2) x > 0; y < 0: x^2 - 2x - x^2 = y^2 + 2y - y^2$$

$$-2x = 2y$$

$$\begin{cases} y = -x \\ y = -x + a \end{cases}$$

В этом случае лишь при $a = 0$ система имеет бесконечное множество решений, в том числе и больше двух решений.

$$3) x < 0; y > 0: x^2 + 2x - x^2 = y^2 - 2y - y^2$$

$$2x = -2y$$

$$\begin{cases} y = -x \\ y = -x + a \end{cases}$$

Аналогично с второй ситуацией, решение есть при $a = 0$.

$$4) x < 0; y < 0: x^2 + 2x - x^2 = y^2 + 2y - y^2$$

$$2x = 2y$$

$$\begin{cases} y = x \\ y = -x + a \end{cases}$$

Аналогично с первой ситуацией, при любых a у системы будет лишь одно решение.Ответ: при $a = 0$

Рис. 3. Пример ошибки в определении точек смены знака

Хотя в явном виде параметр не фигурирует в условии как термин, но фактически понятие параметра предполагается фразой «прямая, параллельная оси абсцисс».

Процент участников ОГЭ, получивших положительный балл (3 или 4) за решение задачи 23 в Алтайском крае в 2015 году, составляет 4,6%, что является нормой, которая составляет (3 – 15%). Процент приступивших к решению этой задачи – немного меньше 30%.

Заметим, что условие задачи 20 ЕГЭ 2015 года и 23 ОГЭ 2015 по существу одного типа. Отличие лишь в трудоёмкости построения графика уравнения, не содержащего параметр. Анализ типичных ошибок в решении этой задачи участниками ОГЭ показал, что они в основном повторяют описанные выше.

Низкие прогнозируемые результаты и соответствующие прогнозу реальные результаты не только свидетельство объективной сложности задач с параметрами. Результаты указывают также на сохраняющееся несоответствие между действующими программами по математике и высокими требованиями к математической подготовке абитуриентов.

Ясно, что научить школьника решать задачи с параметрами в выпускном классе не представляется возможным. Эта тема требует более длительного времени для усвоения. В связи с этим установка разработчиков ЕГЭ на необходимость задействовать задачи с параметрами уже в основной школе представляется разумной и вполне реалистичной.

Специалисты, говоря о возможности изучения в школе этого раздела элементарной математики, используют термин «содержательная линия параметров» [1], подчёркивая длительность процесса формирования понятия параметра и обучения школьников решению соответствующих задач.

Современные учебники содержат материал, который потенциально обеспечивает процесс обучения школьников решению задач с параметрами. В настоящее время задачи с параметрами уже не являются настолько изолированными от традиционной школьной математики, как это было совсем недавно. Отчасти,

видимо, этому способствовало включение задач такого типа в итоговые экзамены.

Включение задач с параметрами в содержание школьных учебников по математике и в ЕГЭ связано с их познавательной, прогностической, методической ценностью и позволяет выявить способных к творческой деятельности в области математики. Умение решать задачи с параметрами – явный признак высокой математической культуры.

Таким образом, на основе анализа типичных ошибок в решениях задачи № 20 участников ЕГЭ по математике в 2015 году можно констатировать следующее. Задачи с параметрами уже не являются настолько изолированными от традиционной школьной математики, как это было всего несколько лет назад. Отчасти этому способствовало включение задач такого типа в ЕГЭ. Стабильное количество участников ЕГЭ берётся за решение этих задач. И всё-таки задачи этого типа объективно сложны и справедливо считаются задачами не для всех. Формирование понятия параметра – длительный процесс. Научить школьников решать задачи с параметром, посвятив этой теме только несколько уроков в конце 11 класса, как правило, не удаётся. Эта тема требует более продолжительного времени для усвоения. Вместе с тем, для успешного решения задач с параметрами необходимо наличие у учащихся обширного опыта решения уравнений различных типов, исследования различных функциональных зависимостей и не может быть полноценно организовано при отсутствии такого опыта. В связи с этим представляется целесообразным следующий подход. При изучении каждого типа уравнений (неравенств, функций и т. п.), входящих в программу основной и старшей школы, задействовать хотя бы минимально задачи с параметрами. Авторы действующих учебников предлагают соответствующий материал. Далее на завершающем этапе обучения при повторении линии уравнений и неравенств обобщить накопленный таким образом опыт. Заметим также, что такой подход позволит способным ученикам самостоятельно, получив заранее первоначальные представления о задачах с параметрами, накапливать опыт их решения.

Библиографический список

1. Горбачев В.И. *Элементы теории и общие методы решения уравнений и неравенств параметрами*. Брянск: Издательство БГПУ, 1998: 3 – 4.
2. Далингер В.А. Единый государственный экзамен по математике: результаты и проблемы. *Фундаментальные исследования*. 2008; 5: 63 – 65.
3. Дорофеев Г.В. *Математика для каждого*. Москва: Аякс, 1999: 235 – 245.
4. Кисельников И.В. Методический анализ результатов Единого государственного экзамена по математике профильного уровня в 2015 году в Алтайском крае. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. Available at: <http://www.science-education.ru/128-21580>
5. Костюченко Р.Ю., Нагорная А.А. Государственная итоговая аттестация: типичные ошибки учащихся при выполнении заданий ОГЭ и ЕГЭ по математике и пути их предупреждения. *Наука-ра student.ru*. Available at: <http://nauka-rastudent.ru/18/2714/>
6. *Учебно-методические материалы для председателей и членов региональных предметных комиссий по проверке выполнения заданий с развёрнутым ответом ЕГЭ 2015 года: Математика*. Available at: <http://www.fipi.ru/lege-i-gve-11/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf>

References

1. Gorbachev V.I. *Elementy teorii i obshchie metody resheniya uravnenij i neravenstv parametrami*. Bryansk: Izdatel'stvo BGPU, 1998: 3 – 4.
2. Dalinger V.A. Edinyj gosudarstvennyj `ekzamen po matematike: rezul'taty i problemy. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2008; 5: 63 – 65.
3. Dorofeev G.V. *Matematika dlya kazhdogo*. Moskva: Ayaks, 1999: 235 – 245.
4. Kisel'nikov I.V. Metodicheskij analiz rezul'tatov Edinogo gosudarstvennogo `ekzamena po matematike profil'nogo urovnya v 2015 godu v Altajskom krae. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015. Available at: <http://www.science-education.ru/128-21580>
5. Kostyuchenko R.Yu., Nagornaya A.A. Gosudarstvennaya itogovaya attestaciya: tipichnye oshibki uchashchisya pri vypolnenii zadaniy OG`E i EG`E po matematike i puti ih preduprezhdeniya. *Nauka-ra student.ru*. Available at: <http://nauka-rastudent.ru/18/2714/>
6. *Uchebno-metodicheskie materialy dlya predsedatelej i chlenov regional'nyh predmetnyh komissij po proverke vypolneniya zadaniy s razvernutyim otvetom EG`E 2015 goda: Matematika*. Available at: <http://www.fipi.ru/lege-i-gve-11/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf>

Статья поступила в редакцию 24.09.15

УДК 376.4

Kairova L.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Deputy Director of Institute of Psychology and Pedagogy, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kairova_lidiya@mail.ru

FEATURES OF TEACHING MATHEMATICS TO CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN ELEMENTARY SCHOOL. The article is dedicated to a problem of creating conditions for education of children with special abilities in the mainstream of secondary school. The purpose of writing this article is to determine characteristics of readiness of children with mental retardation for the study of mathematics in elementary school. The author identifies some of the components of readiness to assimilate the concept of natural number and magnitude as basic concepts of mathematics course. Considerable attention is paid to the receiving performance of the work on the propaedeutic phase, depending on the features of formation of quantitative spatial and geometric concepts, the use of which makes it possible in the future to get rid of difficulties associated with the assimilation of the material being studied. The article is addressed to students, teachers, elementary school teachers, teachers in pedagogical universities.

Key words: readiness for study mathematics, propaedeutic stage, maturity of mathematical concepts, concept of a natural number and magnitude.

Л.А. Каирова, канд. пед. наук, доц., зам директора института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: kairova_lidiya@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме создания условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в массовой общеобразовательной школе. Целью написания статьи является определение особенности готовности детей к задержкой психического развития к изучению курса математики в начальной школе. Автор выделяет некоторые компоненты готовности для усвоения понятия натурального числа и величины как основных понятий курса математики. Значительное внимание уделяется характеристике приемов работы на пропедевтическом этапе в зависимости от особенности сформированности количественных, пространственных и геометрических представлений, использование которых позволяет в дальнейшем снять у детей затруднения, связанные с усвоением изучаемого материала. Статья адресована студентам, учителям начальных классов, преподавателям педагогических вузов.

Ключевые слова: готовность к изучению математики, пропедевтический этап, сформированность математических представлений, понятия натурального числа и величины.

В настоящее время прослеживается тенденция обучения детей с особыми возможностями здоровья, в частности с задержкой психического развития (ЗПР), в условиях массовой общеобразовательной начальной школы. В этом случае для учителя является актуальной проблемой выбор методик, использование которых позволит обеспечить достижение младшим школьником необходимых результатов обучения как предметных, так и метапредметных, которые определены стандартом начального общего образования [1].

Однако прежде чем говорить о выборе способов обучения, необходимо уточнить вопрос о специфике готовности детей к обучению в школе, в частности, к изучению математики, поскольку для части детей это представляет значительные трудности. В первую очередь, это связано с особенностями психического, физического и личностного развития. В рамках данной статьи ограничимся только методической составляющей, т. е. рассмотрим специфику готовности различных категорий детей к изучению математики в школе.

От решения этого вопроса зависит выбор арсенала методических средств, которыми может воспользоваться учитель начальных классов для обеспечения полноценного включения особой категории первоклассников в математическую деятельность.

При поступлении в школу дети накопили определённый запас знаний, на этой основе они могут владеть рядом умений, что необходимо для формирования математических понятий. Тем не менее, отмечается, что зачастую имеющиеся знания у детей неполны, несистемны и требуют не только дополнения, углубления, но и коррекции, поскольку сформированы на «бытовом» уровне. Подобная ситуация может привести в дальнейшем к неправомерному отождествлению понятий или подменой одного понятия другим, в результате чего появляются пробелы в знаниях, наблюдается несформированность определённых программой умений и навыков.

Традиционно готовность ребёнка к усвоению учебного материала по математике (математическая готовность) складывается из нескольких направлений, основными из них являются следующие: а) сформированность количественных, временных, пространственных, геометрических представлений на уровне, достаточном для изучения соответствующих математических понятий; б) степень овладения некоторыми мыслительными операциями (анализ, синтез, сравнение, аналогия, обобщение, классификация); в) развитие мелкой моторики кистей рук; г) достижение ребёнком определённого уровня развития связной речи.

Первое направление в значительной мере определяет возможности детей к овладению основными понятиями начального курса математики – понятиями натурального числа и величины.

Следует учесть, что в 1 классе начальной школы будут обучаться разные по уровню развития дети. Среди них может выделяться группа учащихся, уровень развития которых позволяет им качественно усвоить учебный материал, поскольку они владеют связной речью, способны под руководством учителя или самостоятельно сделать вывод (индуктивное заключение), с определённой степенью самостоятельности установить причинно-следственные связи, закономерности.

Учащиеся второй группы подобную работу выполняют при условии использования средств наглядности на всех этапах вы-

полнения учебной работы, при этом им должна быть оказана существенная помощь со стороны взрослых.

Третью группу составляют дети, которые не имеют обобщённых представлений, затрудняются воспроизвести и дать количественную оценку предметным действиям, не могут привлечь свой прошлый опыт для рассмотрения новых ситуаций, накопленные сведения об окружающей действительности с трудом привносят в изучаемый учебный материал по математике. В результате эти дети имеют большие пробелы в знаниях, а основанные на этих знаниях умения и навыки формируются очень медленно и с большим трудом.

Две последние группы детей в большей или меньшей мере характеризуются недостаточностью готовности к изучению математики.

В первую очередь, качество усвоения математических понятий ребёнком характеризуется сформированностью количественных представлений, навыков счёта, поскольку натуральное число в начальном курсе математики трактуется как результат счёта. В методике различают два понимания счёта – «механический счёт» и «сознательный счёт» [2].

Дети с ЗПР владеют так называемым «механическим счётом», т. е. они знают последовательность чисел в натуральном ряду от одного до десяти, а иногда и далее, но при пересчёте предметов нарушают его правила – считают один и тот же предмет несколько раз, пропускают предметы при счёте, что объясняется нарушением синхронности между словом и действием (не владеют «сознательным счётом»).

Следующий весьма сложный вопрос связан с усвоением последовательности чисел в натуральном ряду: дети не могут воспроизвести числовой промежуток с заданного числа, не могут воспроизвести «обратную» последовательность чисел, начиная от большего числа к меньшему. Подобные затруднения приведут в дальнейшем к трудности осознания свойств натурального ряда, что является основой выполнения вычислений с натуральными числами.

Работая с первоклассниками, учитель может наблюдать следующую ситуацию: выполнив счёт, ребёнок соотносит результат не с общим количеством предметов, а только с последним предметом, или по окончании счёта не может ответить на вопрос «Сколько?», начиная при этом пересчёт предметов заново. Эту же операцию начинает, если изменить расположение пересчитанных ранее предметов. Другими словами, учащиеся не владеют операцией результативности счёта.

Следует отметить, что учащиеся третьей группы зачастую не знают последовательность чисел, не умеют считать, не владеют способами предметно-практической деятельности, выполняемой при «сознательном счёте», не знают названия цифр, не умеют их писать.

Необходимость организации специальной работы по повышению данного аспекта готовности к изучению математики связано со сложностью основного понятия курса математики – понятия натурального числа. Приёмы работы на пропедевтическом этапе предполагают выполнение практических упражнений, что сопровождается пересчётом предметов. Реализация приёмов для детей с ЗПР требует: а) выполнение действия в громкоречевой форме в течение длительного времени; б) наличие понятных для детей жизненных ситуаций, в рамках которых ими осозна-

ётся, во-первых, практическая значимость выполняемых действий, во-вторых, необходимость переноса усвоенного действия в частично новые условия; в) соблюдение требований к набору и расположению предметов, предназначенных для счёта; г) своевременный контроль выполняемых действий и их коррекция.

На данном этапе большое значение имеют предлагаемые учителем образцы способов действия, поскольку дети с ЗПР наиболее успешно включаются в воспроизводящую деятельность. Образцы могут быть предложены как учителем, так и теми учащимися, которые не только безошибочно выполняют пересчёт, но и при этом достаточно грамотно дают необходимые пояснения, комментарии.

На первом этапе обучения счёту однородные объекты, одинаковые по размеру располагаются по порядку, или регулярно. По мере овладения счётом их размер варьируется: дети пересчитывают предметную совокупность, состоящую как из больших, так и из маленьких объектов. По сути, осуществляется перенос умения в частично изменённые условия. В случае затруднения вновь предлагается образец.

Но подобная организация работы не исключает обсуждение с детьми проблемных вопросов, обсуждение двух вариантов или ошибочного варианта ответа на подобный вопрос. Например, учащиеся овладели счётом регулярно расположенных однородных предметов (предметы расположены в строку или в столбик). Учитель изменил регулярное расположение уже пересчитанных предметов на хаотичное и предлагает определить, больше стало предметов или меньше. Требование содержит двойной вопрос, что само по себе для детей с ЗПР представляется сложным. Учащиеся могут высказать разные точки зрения: предметов стало больше, меньше, столько же. Счёт в этом случае позволит учащимся обосновать высказанное суждение. При выполнении подобных заданий учащиеся сравнивают, анализируют, выдвигают суждения и на основе предметных действий его обосновывают. Таким образом, создаются условия для развития у детей с ЗПР мыслительных операций, что составляет важнейший аспект готовности к изучению математики.

В процессе предметных действий учащиеся постепенно осваивают новое учебное действие по сравнению двух множеств по числу составляющих элементов, овладевают способами установления взаимно-однозначного соответствия. Данная работа также сопровождается счётом.

Следует отметить, что упражнения, необходимые для овладения учащимися «сознательным счётом», будут предлагаться и в период изучения нумерации однозначных чисел.

В начальной школе на «интуитивном», по мнению Н.Б. Истоминой, уровне дети осваивают фундаментальное понятие математики – понятие величины [2]. В курсе математики изучаются аддитивные скалярные величины (в начальной школе их называют основными). Готовность к изучению основных величин характеризуется сформированностью пространственных, временных представлений. Для ознакомления с геометрическими величинами (длина, площадь, объём) важную роль играют сформированные геометрические представления.

Поскольку развитие указанных представлений в начальной школе основывается на умении детей выделять свойства предметов (размер и форма), на знании некоторых геометрических фигур (виды многоугольников: квадрат, треугольник, круг), на владении некоторыми терминами (большой – маленький, тяжёлый – лёгкий, длинный – короткий и др.), то в этом плане математическая готовность ребёнка определяется наличием соответствующих знаний и умений.

Знания и умения детей с задержкой психического развития имеют свою специфику. Так, многие дети знают названия некоторых геометрических фигур, узнают их среди других объектов, но при этом часто отождествляют их с натуральными объектами, прообразами которых являются (например, круг называют мячиком). Достаточно распространена ошибка, вызванная подменой одной фигуры другой, особенно если изменили положение этой фигуры, или представили её в непривычном для детей ракурсе, или закрыли-зачеркнули какую-либо часть геометрической фигуры. Ошибки в распознавании геометрических фигур затрудняют освоение не только понятия величины, но и осознание содержания собственно геометрических понятий.

На пропедевтическом этапе осуществляется работа по уточнению геометрических представлений у детей: геометрические фигуры используются в качестве удобного счётного материала, в это же время дети выполняют различные задания, связанные с раскрашиванием, штриховкой фигур, конструированием нового

объекта из заданных частей, выделение заданной фигуры из усложнённого чертежа. Необходимым условием для организации соответствующей работы является создание учебно-игровых ситуаций, включающих конструирование, преобразование усложнённых конструкций и т. д. Вовлечение детей в интересную для них ситуацию позволяет обеспечить непроизвольное запоминание терминов (иногда новых для детей), формирование умения распознавать заданные геометрические фигуры среди других объектов, сравнивать их по форме и размеру, сравнивать геометрическую фигуру и натуральный объект.

Успешность овладения понятием величины во многом определяется сформированностью пространственных представлений. Это необходимо, поскольку при изучении конкретных величин (например, длины) дети оперируют такими понятиями как выше – ниже, шире – уже, дальше – ближе, что с одной стороны, характеризуется количественными отношениями и соотносится с понятием длины, а с другой, описывается расположение одного объекта относительно другого. В этом случае следует говорить об освоении ребёнком пространства и о пространственных представлениях.

Следует отметить, что затруднения детей в данном направлении выражаются и в том, что учащиеся не соотносят понятия «право», «лево», «над», «перед», «после» и др. с расположением объектов, не умеют располагать предметы в соответствии с предъявляемым требованием. Данный аспект является очень важным вследствие того, что дети овладевают учебными действиями, связанными с непосредственным сравнением объектов по величине (используются приемы наложения, прикладывания), выполнение которых затруднено недостаточным владением соответствующими понятиями.

При изучении геометрических величин дети выполняют графические работы, связанные с построением элементарного чертежа заданной величины, измерением величины (длины, площади) как натурального объекта, так и геометрической фигуры. Эта работа требует согласованности, точности движений, хорошей ориентации на плоскости (на странице учебника, тетради). Однако недостатки развития мелкой моторики приводит к появлению серьёзных затруднений при выполнении различных графических работ: построении элементарного чертежа (соединение двух точек прямой линией), при построении условных рисунков (обведение клеток в тетради, их штриховка или раскрашивание), при расположении цифры на строке. При выполнении графических работ дети быстро утомляются; это выражается в том, что изменяется высота цифр, интервалы между цифрами и другими знаками, происходит смещение геометрических фигур. В результате страдает точность измерений.

Преодолеваются указанные трудности, вызванные недостаточностью сформированности пространственных, геометрических представлений, в течение длительного времени и требуют организации соответствующей работы при изучении различных разделов математики. Но упражнение детей в употреблении терминов и определении места расположения одного предмета относительно другого начинается уже в подготовительный этап к изучению натурального числа.

Очень полезны в этом случае так называемые «сказки наоборот». Учащимся знакомы многочисленные детские сказки, характеризующиеся строго определённой последовательностью или событий, или чередованием героев, такие как: «Теремок», «Репка», «Колобок». Учащимся предлагаются герои сказок, задача детей определить последовательность, объяснить с использованием необходимых терминов расположение героев, начиная с конца сказки. Эта работа трудна для детей, но необходима, т. к. готовит их к освоению различными учебными действиями, связанными с отсчитыванием по одному и по частям, а затем и с вычислением результата вычитания.

При выполнении подобных и других заданий может быть организована работа в парах или малых группах, что позволит детям с ЗПР неоднократно услышать образец правильного употребления терминов, наблюдать способы выполнения предметных действий и при выполнении соответствующего задания своевременно получить помощь от участников совместной деятельности в группе. Учитывая, что для формирования умений учащимся с ЗПР необходимо выполнения большего по сравнению с другими детьми упражнений, то групповая форма работы обеспечит им такую возможность.

Столь пристальное внимание к вопросу подготовленности учащихся с ЗПР к освоению понятий натурального числа и величин на основе сформированности количественных, простран-

ственных, геометрических представлений объясняется особой значимостью работы для успешного овладения содержанием курса математики в начальной школе. Но это, в свою очередь, не

уменьшает значимости и других аспектов готовности, что требует особой системной работы со стороны учителя начальных классов общеобразовательной школы.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*: официальный текст. Москва: Просвещение, 2010.
2. Истомина Н.Б. *Методика обучения математике в начальной школе: развивающее обучение*. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2009.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya*: oficial'nyj tekst. Moskva: Prosveschenie, 2010.
2. Istomina N.B. *Metodika obucheniya matematike v nachal'noj shkole: razvivayuschee obuchenie*. Smolensk: Associaciya XXI vek, 2009.

Статья поступила в редакцию 20.09.15

УДК 37.016:51

Kisel'nikov I.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Algebra and Mathematics Teaching Methods, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kiv@altspu.ru

A SYSTEMIC ANALYSIS OF RESULTS OF THE STATE MATH EXAM IN 2015 IN THE ALTAI REGION. The article investigates the modern stage of development of mathematical education in Russia: a problem of the use of resources and improving the assessment of results of mathematical education of students in schools. The article reflects the contents of the test materials. The author studies the data on the progress made in 2015 participants of the exam results of the implementation of tasks in comparison with the results obtained by the author in 2014 conclusions on the level of development of individual skills in math that the participants reached the mandatory state examination in the Altai Territory. The paper gives recommendations for the prevention and correction of errors in the results of substantive examination. The article describes the data of theoretical and practical importance for the analysis of the current state of mathematics education at the regional and municipal levels; planning for the development of mathematics education in the region.

Key words: mathematics education, evaluation of quality of education, results of teaching mathematics, mandatory state exam in mathematics, education system in Altai Krai.

И.В. Кисельников, канд. пед. наук, доц., доц. каф. алгебры и методики обучения математике Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: kiv@altspu.ru

МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСНОВНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО МАТЕМАТИКЕ В 2015 ГОДУ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ

Статья посвящена актуальной на современном этапе развития математического образования в России проблеме использования и совершенствования средств оценивания результатов математической подготовки учащихся школ. В статье отражено содержание контрольных измерительных материалов основного государственного экзамена по математике. Приведены данные о достигнутых в 2015 г. участниками экзамена результатах выполнения заданий в сравнении с результатами 2014 г. Автором получены выводы об уровнях сформированности отдельных умений по математике, достигнутых участниками обязательного государственного экзамена в Алтайском крае. Приведены рекомендации по предупреждению и коррекции погрешностей в предметных результатах экзамена. Приведённые в статье данные имеют теоретическое и практическое значение для анализа текущего состояния математического образования на региональном и муниципальном уровнях; планирования мероприятий по развитию математического образования в регионе.

Ключевые слова: математическое образование, оценка качества образования, результаты обучения математике, ОГЭ по математике, Алтайский край.

Прошедший в 2015 году основной государственный экзамен (ОГЭ) по математике выявили проблемы в математической подготовке девятиклассников Алтайского края. В связи с этим проектирование действий по устранению и дальнейшему предупреждению обнаруженных проблем являются актуальными задачами развития математического образования в регионе.

Основной государственный экзамен по математике в 2015 году проводился во всех образовательных организациях Алтайского края. Численность участников основного этапа ОГЭ 2015 составляет 20012 девятиклассников из 1017 образовательных организаций Алтайского края.

На рисунке 1 представлено итоговое распределение участников ОГЭ по математике в Алтайском крае в 2015 г. по тестовым (первичным) баллам и отметкам.

Содержание и структура экзаменационной работы были направлены на проверку комплекса *умений* по математике:

- выполнять вычисления и преобразования;
- преобразовывать алгебраические выражения;
- решать уравнения, неравенства и их системы;
- строить и читать графики функций;
- выполнять действия с геометрическими фигурами;
- проводить доказательные рассуждения при решении задач, оценивать логическую правильность рассуждений, распознавать ошибочные заключения;

- решать несложные практические расчётные задачи, задачи с процентами; пользоваться оценкой и прикидкой при практических расчётах; интерпретировать результаты решения задач с учётом ограничений, связанных с реальными свойствами рассматриваемых объектов;

- пользоваться основными единицами длины, времени, скорости, площади;

- осуществлять практические расчёты по формулам;
- интерпретировать графики реальных зависимостей;
- описывать реальные ситуации на языке геометрии, исследовать построенные модели с использованием геометрических понятий и теорем, решать практические задачи, связанные с нахождением геометрических величин;

- анализировать реальные числовые данные, представленные в таблицах, на диаграммах, графиках;

- находить вероятности случайного события.

Выполненный нами статистический анализ работ учащихся показал нестабильность решаемости заданий экзаменационной работы ОГЭ, что указывает на недостатки в математической подготовке школьников.

Выполнимость и решаемость заданий первой части представлены и на рисунке 2.

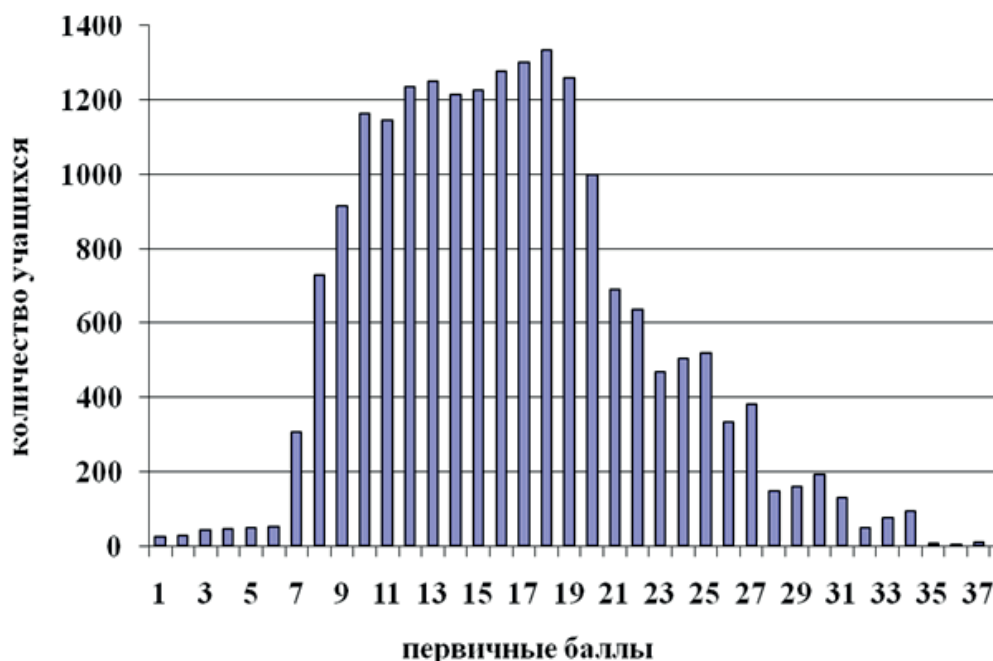


Рис. 1. Распределение числа участников ОГЭ (математика) в Алтайском крае по полученным тестовым баллам в 2015 г.

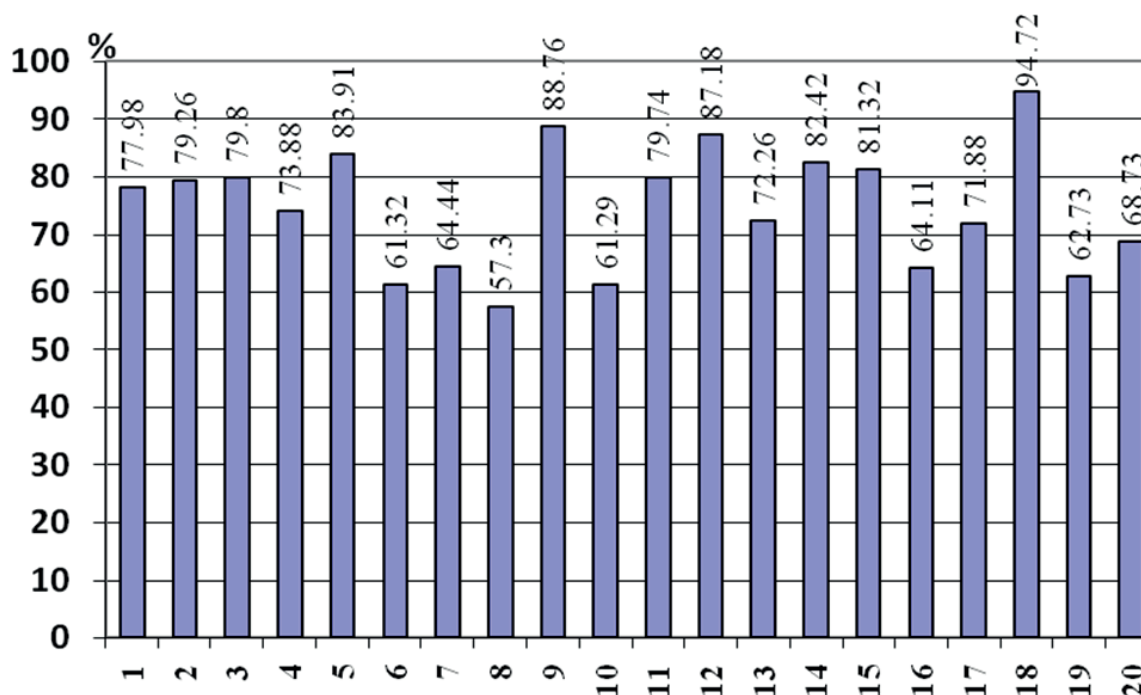


Рис. 2. Решаемость заданий первой части выпускниками 9 класса Алтайского края в 2015 г.

Анализ решений участников экзамена выявил практически все те же задания первой части экзамена, как и в 2014 г., к выполнению которых многие учащиеся в 2015 г. не приступали. Полагая, количественный показатель 10% учащихся (а это более 2000 выпускников) пороговым, перечислим типы заданий, к выполнению которых многие девятиклассники не приступали:

- нахождение члена арифметической прогрессии (задание 6) – 10,96% (в прошлом году – 17,27%),
- нахождение значения выражения с переменной в знаменателе (задание 7) – 14,75% (в прошлом году – 16,92%),
- отыскание радиуса окружности с применением теоремы Пифагора (задание 10) – 12,09% (в прошлом году – 15,04%),
- простейшая текстовая задача на проценты (задание 16) – 10,58% (в прошлом году – 10,59%),

- задача на нахождение вероятности по соответствующей формуле (задание 19) – 12,13% (в прошлом году – 14,25%),
- выражение из формулы одной величины через другие (задание 20) – 13,32% (в прошлом году – 28,67%).

Проведённый анализ выполнения учащимися заданий первой части, основанный на детальном изучении выполнимости, решаемости задач, а также «веера ответов» к ним [3], даёт основание определить недостаточно сформированные математические умения школьников; наметить возможности реализации системно-деятельностного подхода к обучению математике [1]. В связи с этим, в ходе освоения учащимися базовыми понятиями курса математики, умениями применять математические знания и решать практико-ориентированные задачи, а также в ходе подготовки к ОГЭ, учителю следует обратить внимание на развитие и совершенствование умений:

- выполнять действия с обыкновенными и десятичными дробями;
- проводить тождественные преобразования рациональных выражений;
- применять свойства арифметических квадратных корней для преобразования числовых выражений, содержащих квадратные корни;
- осуществлять практические расчёты по формулам, составлять несложные формулы, выражающие зависимости между величинами;
- решать задачи с применением формулы общего члена и суммы нескольких первых членов арифметической или геометрической прогрессии;
- решать уравнения, неравенства и их системы;
- определять по графику функции её аналитическую запись и наоборот;
- выполнять действия с геометрическими фигурами для нахождения их элементов, площадей;
- распознавать неверные математические утверждения и доказывать их ложность контрпримерами;
- работать с математическим текстом, представленном в разном виде: словесно, таблицей, графиком;
- осуществлять математическое моделирование реальных ситуаций;
- решать вероятностные задачи.

Обратимся к результатам выполнения выпускниками 9 классов заданий второй части контрольных измерительных материалов ОГЭ, которые требуют записи решений и ответа.

Представленные на рисунке 3 данные приводят к выводу о том, что наименьшую трудность у учащихся, приступавших к выполнению второй части экзаменационной работы, вызвало решение алгебраического задания 21.

С решением текстовой задачи (22) справилась почти половина учащихся, приступивших к её решению, т. е. показатель решаемости в этом году (45,3%) несколько выше, чем в прошлом (39,1%).

Сложным для выполнения по сравнению с прошлым годом оказалось задание 23, в котором требовалось построить график, содержащий модуль, а затем на основе графика сформулировать ответ к задаче. Анализ решений этого задания показал, что основная трудность у девятиклассников вызвана именно построением графика данной функции.

Вызвало также затруднение несложное геометрическое задание 24. При этом следует отметить, что решаемость геометрических заданий 25 и 26 в 2015 г. улучшилась более чем в два раза.

Анализ проверки экзаменационных работ ОГЭ по математике позволяет сформулировать некоторые общие выводы.

1) Учащимися допускается большое количество вычислительных ошибок в задачах не только первой, но и второй части работы, что приводит к снижению балла за выполнение задания.

2) К вычислительным ошибкам добавляются ошибки, связанные с незнанием действий с обыкновенными дробями и отрицательными числами.

3) Неправильное прочтение условия учащимися также часто приводит к снижению балла за задание: участники экзамена зачастую путают выбор правильного ответа при решении неравенств методом интервалов или квадратичных неравенств, часто допускают погрешности в записи ответа и т. п.

4) Высокий процент неверных ответов геометрического задания, требующего от девятиклассника умения оценить логическую правильность рассуждения и распознать ошибочные заключения, свидетельствует не только об отсутствии этого навыка, но и о слабом владении на базовом уровне теоретическим материалом модуля «Геометрия». Отметим, что именно эти навыки будут являться базовыми при решении в 10-11 классах планиметрических и стереометрических задач.

5) Анализируя неверные ответы в заданиях части 1, можно сделать вывод об отсутствии у многих учащихся навыков самоконтроля и навыков проверки ответа на правдоподобие.

6) При выполнении заданий части 2 многие экзаменуемые не могут точно сформулировать ответ на поставленный вопрос, не умеют пояснить свои действия, что свидетельствует о формальном подходе к процессу обучения, когда акцент делается на заучивание соответствующих алгоритмов решения тех или иных задач.

В этой связи, при подготовке школьников к государственной итоговой аттестации учителю необходимо:

- формировать у учащихся навыки самоконтроля;
- формировать умения проверять ответ на правдоподобие;
- систематически совершенствовать вычислительные навыки;
- моделировать практические ситуации и исследовать построенные модели с использованием аппарата алгебры;
- уметь переходить от словесной формулировки соотношений между величинами к знаково-символической и графической формам представления;
- проводить доказательные рассуждения при решении задач, выстраивать аргументацию при доказательстве, записывать математические рассуждения, доказательство, обращая внимание на точность и полноту приводимых обоснований.

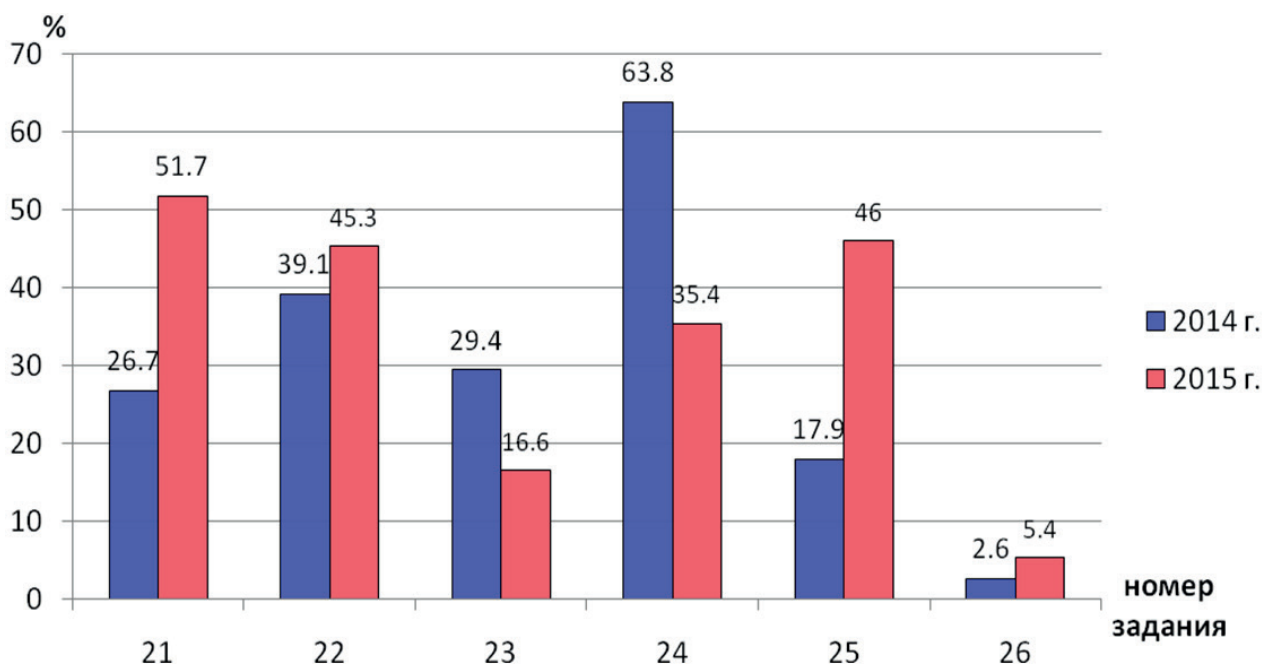


Рис. 3. Решаемость заданий второй части выпускниками 9 класса Алтайского края в 2014 и в 2015 гг. (из числа учащихся, приступивших к выполнению заданий второй части)

В заключение укажем пути предотвращения и коррекции ошибок обучающихся.

1. Необходимо ответственно и обдуманно подходить к методическим приемам организации учебной деятельности учащихся на следующих этапах изучения нового материала:

- введение нового понятия;
- формирование математического действия;
- формирование умения применять общий способ решения учебной задачи для решения частных задач.

2. Следует продумать использовать в профессиональной деятельности набор «провоцирующих заданий», в которых явно выражены типичные (правильные и неправильные) рассуждения.

3. Периодически включать задания на поиск ошибок в готовых решениях.

Для предупреждения математических ошибок, возникающих на основе неверной ассоциативной связи, можно использовать предложенную П.И. Самсоновым методику [4, с. 76].

Библиографический список

1. Далингер В.А. Системно-деятельностный подход к обучению математике. *Наука и эпоха*: монография. Воронеж: Издательство ВГПУ, 2011: 230 – 243.
2. Кисельников И.В. Анализ типичных ошибок учащихся основной школы при решении задач государственной итоговой аттестации по алгебре (в новой форме) в системе обеспечения качества обучения математике. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 4 (23): 214 – 217.
3. Кисельников И.В. Методический анализ веера ответов участников ЕГЭ по математике. *Фундаментальные науки и образование: Материалы II международной научно-практической конференции, 02-05 марта, Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2014: 424 – 427.*
4. Самсонов П.И. Основы методики предупреждения математических ошибок, возникающих на основе неверной ассоциативной связи. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2010; 12: 75 – 78.

References

1. Dalinger V.A. Sistemno-deyatelnostnyj podhod k obucheniju matematike. *Nauka i `epoha*: monografiya. Voronezh: Izdatel'stvo VGPU, 2011: 230 – 243.
2. Kisel'nikov I.V. Analiz tipichnyh oshibok uchaschihsya osnovnoj shkoly pri reshenii zadach gosudarstvennoj itogovoj attestacii po algebre (v novoj forme) v sisteme obespecheniya kachestva obucheniya matematike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 4 (23): 214 – 217.
3. Kisel'nikov I.V. Metodicheskij analiz veera otvetov uchastnikov EG`E po matematike. *Fundamental'nye nauki i obrazovanie: Materialy II mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 02-05 marta, Bijsk: FGBOU VPO «AGAO», 2014: 424 – 427.*
4. Samsonov P.I. Osnovy metodiki preduprezhdeniya matematicheskikh oshibok, voznikayuschih na osnove nevernoj associativnoj svyazi. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovaniy*. 2010; 12: 75 – 78.

Статья поступила в редакцию 22.09.15

УДК 376.3.018.42

Mzhelskaya N.V., senior teacher, *Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia)*, E-mail: agpa.spip@mail.ru

THE MODEL OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS. In the article the basic approaches to understanding the notion and structure of communicative competence are studied. According to the results of the theoretical analysis of the literature the author presents the basic communicative competence, which the child must master in the junior school age. The differences between the concepts of "competence" and "communication skills" are shown. The work analyses the necessity of the remedial work on the development of communicative competence of children with visual impairments, the basic problems of development of this competence, as evidenced by the results of the study. It presented a summary of the program's correctional and development, disclosed the contents of the organizational and teaching skills. The author has developed and presented a model of communicative competence of children with visual impairments, approved in Altai Regional Special (Correctional) Secondary School III-IV.

Key words: model, modeling, communicative competence, communication, impaired vision, theatre and art activities, junior high school student, drama club.

Н.В. Мжельская, ст. преп. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: agpa.spip@mail.ru

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

В статье раскрыты основные подходы к пониманию понятия и структуры коммуникативной компетентности. По результатам теоретического анализа литературы представлены основные коммуникативные компетенции, которыми ребенок должен овладеть в младшем школьном возрасте. Обоснована необходимость проведения коррекционной работы по развитию коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями зрения, раскрыты основные проблемы развития данной компетентности, что подтверждается результатами проведенного исследования. Разработана и представлена модель развития коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями зрения, прошедшая апробацию на базе КГКС(КОУ) «Алтайская краевая специальная (коррекционная) общеобразовательная школа III-IV вида» и результаты, подтверждающие её эффективность.

Ключевые слова: модель, коммуникативная компетентность, компетенция, общение, младший школьный возраст, нарушения зрения, театрально-художественная деятельность, организационно-педагогические условия.

Одной из центральных проблем современной педагогики и психологии является социализация лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе слабовидящих и незрячих учащихся, изучение и устранение препятствий включения данной категории в самостоятельную жизнь в обществе. На сегодняшний день инновации в системе образования основываются на компетентностном подходе, реализация которого обеспечивает успешную адаптацию детей с ОВЗ в современном информационном и коммуникационном пространстве через создание образовательных условий для овладения комплексом

компетенций. Развитие коммуникативной компетентности является одним из приоритетных направлений, обозначенных в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОСНОО).

Специфику коммуникативной компетентности рассматривают в науке с точки зрения двух подходов: теоретического и практического. В рамках теоретического подхода исследователи рассматривают понятие коммуникативной компетентности, процессы, условия и факторы, определяющие её изменение, разрабатывают теоретические концепции и модели коммуникативной

компетентности, определяют её место и роль в эффективном общении и взаимодействии, выделяют её структуру. Одни авторы рассматривают коммуникативную компетентность как отдельную характеристику личности (Л.А. Петровская, Е.В. Сидоренко, Л.А. Цветкова, О.И. Муравьева, И.В. Макаровская), другие – как часть более широкого понятия (В.Н. Куницина, В.А. Спивак), третьи – как часть других видов компетенций, и как отдельную характеристику личности одновременно (Ю.М. Жуков), четвертые – как индивидуальное качество и определенное состояние сознания группы людей (Ю.Н. Емельянов).

Представители практического подхода акцентируют свое внимание на процессе развития и совершенствования коммуникативной компетентности: разрабатывают методы развития коммуникативных умений (Л.А. Петровская, В.П. Захарова, Н.Ю. Хрящева, А.С. Прутченков, Е.В. Сидоренко, С.И. Махшинов), реализуют программы повышения коммуникативной компетентности (Г.Н. Николаева, Е.М. Горюнова, И.К. Гаврилова и др.), предлагают практические рекомендации для эффективного общения (И. Атватер, Ю.С. Крижанская, В.П. Третьяков).

Вслед за Н.В. Кунициной, под коммуникативной компетентностью мы понимаем «владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии» [3, с. 23].

Исходя из теоретического анализа литературы, можно утверждать, что ребёнок младшего школьного возраста должен обладать следующим набором коммуникативных компетенций, умений и навыков в сфере общения как со взрослыми, так и со сверстниками: желание общаться, наличие внеситуативно-деловой формы общения (по М.И. Лисиной), умение вступать в общение и грамотно выходить из данного процесса, владение навыками адекватного употребления средств общения, умение выражать эмпатию, принимать точку зрения другого человека и уметь отстоять свою и др.

Детям с нарушениями зрения также необходимо овладеть подобными компетенциями, но в силу имеющегося нарушения они испытывают ряд трудностей в овладении коммуникативной компетентностью.

На базе КГКС(К)ОУ «Алтайская краевая специальная (коррекционная) общеобразовательная школа III-IV вида» нами было организовано и проведено исследование, направленное на изучение уровня сформированности коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями зрения. Анализируя полученные данные, мы установили, что из общего количества детей с нарушениями зрения только у 25% коммуникативная компетентность сформирована на высоком уровне. Средний уровень сформированности коммуникативной компетентности наблюдается у 30% испытуемых и 45% респондентов отмечается низкий уровень. В целом, можно говорить о том, что дети с нарушениями зрения испытывают трудности в использовании вербальных и невербальных средств общения; у них снижена потребность в общении; наблюдается незаинтересованность в контактах (редко первые проявляют инициативу вступления в контакт, общение носит эпизодический характер); редко берут инициативу в организации какой-либо деятельности; при выполнении совместных заданий между детьми не наблюдается сотрудничества; личностные особенности и тяжесть зрительного нарушения усугубляют проблему коммуникативного взаимодействия; нередко среди детей наблюдается проявление агрессии; в целом у них отмечается низкий уровень коммуникативной компетентности, вследствие чего значительно страдает эффективное взаимодействие с людьми и гибкость в общении.

Указанные проблемы в развитии коммуникативной компетентности детьми с нарушениями зрения самостоятельно не преодолеваются, они требуют специально организованной работы по их коррекции.

Весь процесс коррекции должен быть систематизирован и четко структурирован, для этого была предпринята попытка построения модели развития коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями зрения.

Структура модели включает следующие блоки: целевой, теоретико-методологический, содержательный, оценочно-результативный.

Целевой блок представляет собой иерархическую структуру, в которой ряд задач подчинен одной цели и выделенные компоненты в совокупности с целью и задачами определяют наполнение и формы остальных блоков. В основе обозначенной структуры лежит цель: развитие коммуникативной компетентности. Конкретизация цели происходит в следующих задачах: развитие гибкости в общении, развитие визуальной коммуникации, развитие навыков эффективного взаимодействия с людьми.

Развитие гибкости в общении предполагает работу по таким направлениям как: развитие адекватной социальной перцепции, развитие чувства юмора и определение стиля общения. Как отмечает Т.И. Гаврилко, социальная перцепция – процесс, который возникает при взаимоотношении людей друг с другом и включает восприятие, изучение, понимание и оценку людьми социальных объектов: других людей, самих себя, групп или социальных общностей [1].

В работах психологов (Т.И. Гаврилко, В.З. Денискина, А.Г. Литвак), посвященных интерперсональной перцепции, утверждается, что первое впечатление о партнере по общению основано на визуальном восприятии. Визуальный образ, возникающий при первой встрече, оказывается исходным для понимания человеком человека. Именно со зрительного восприятия начинаются межличностные контакты, возникает симпатии и антипатии. От него зависит стремление к повторным встречам или уклонение от них. В работах В.З. Денискиной показано, что утрата или глубокое нарушение зрения, препятствующее видению лица партнера по общению и других его внешних качеств, восприятию мимических движений, выражения глаз и многих других, визуально воспринимаемых признаков, затрудняют процесс общения. Слепой человек лишается важного канала, по которому поступает информация об окружающих [2].

Следующая задача – развитие визуальной коммуникации (развитие вербальных, паравербальных и невербальных средств). Вербальные средства общения состоят из содержательно-смыслового уровня высказывания и культуры речи. Анализ работ А.Г. Литвака показывает, что речь слепых и слабовидящего фактически не отличается от речи нормально видящих, так как имеет ту же семантическую и смысловую основу. Она в принципе адекватно отражает одну и ту же действительность и несёт в себе общность речевых функций, присущих всем членам общества, в котором живёт зрячий, слабовидящий или слепой. Речь детей с нарушением зрения проходит те же стадии развития, как и речь зрячих, но речь слепых имеет существенную особенность, проявляющуюся, прежде всего, в том, что запас слов у слепых детей нередко больше, чем количество образов предметов, имеет место также неадекватность между значением слова и имеющимися представлениями о том, что обозначается словом [4]. К паравербальным средствам общения относятся тон, тембр, скорость паузы, модулированность, а невербальные средства подразумевают использование в общении мимики, жестов, поз, пантомимики. По особенностям интонаций слепые достаточно четко ориентируются в душевных переживаниях партнеров. Тем не менее, слух не может полностью компенсировать отсутствующую зрительную информацию, и её дефицит в ряде случаев влечет за собой конфликты, отказы от общения со зрячими, формирование установки на избегание последних. Отсюда следует, что при общении со слепыми зрячие должны максимально полно отражать в речи сиюминутную ситуацию, избегать утверждающих (отрицающих), указующих, изобразительных и символических жестов, правильно оформлять речь интонационно.

Еще одной задачей является обучение способам эффективного взаимодействия с людьми (способность к ведению переговоров и ориентация на конечный результат). Дети часто не знают, как начать разговор со зрячим, соответственно не иницируют общение, со временем формируется ряд коммуникативных барьеров, в результате они становятся замкнутыми, необщительными, предпочитают уединение и общение только с себе подобными.

Теоретико-методологический блок подразумевает совокупность подходов и принципов. В качестве основного подхода использован коммуникативно-деятельностный, предполагающий учебное сотрудничество, в котором заинтересованы как обучающие, так и учащиеся. Также были определены следующие принципы: гуманизации; дифференциации и индивидуализации; преемственности; добровольности; субъект-субъектных отношений; связи обучения с жизнью.

Содержательный блок представлен в виде комплекса организационно-педагогических условий, методов, средств и форм социально-культурной деятельности.

В качестве организационных условий выделены:

1. Создание на базе специального (коррекционного) образовательного учреждения структуры клубного типа в виде театральной студии. Важно не только умело организовать досуг ребенка, тем более ребенка с ограниченными возможностями здоровья, но и учесть ряд психолого-педагогических факторов. Деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья в сфере свободного времени должна основываться на добровольности, на личной инициативе, на интересе к общению и творчеству. На базе КГК(К)ОУ «Алтайская краевая специальная (коррекционная) общеобразовательная школа III-IV вида». Была создана театральная студия «Краски жизни» [5]. Театральная студия – это творческий коллектив, сочетающий в своей работе учебные, экспериментальные и производственные задачи. В нашей студии мы учили детей общаться, экспериментировать с образами и ставили спектакли.

2. Участие педагога-организатора социально-культурной деятельности, обладающего психолого-педагогическими знаниями, умениями и навыками, позволяющими эффективно осуществ-

избегание проявления вербализма необходимо использовать и практические методы

Оценочно-результативный блок включает в себя уровневую характеристику, критерии оценки и полученные результаты.

Основными критериями, по которым возможно оценить эффективность проведенной коррекционно-развивающей работы, являются потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками, владение определенными вербальными и невербальными средствами общения, приемлемое отношение к процессу сотрудничества, ориентация на партнера по общению, умение слушать собеседника.

По результатам проведенной коррекционно-развивающей работы был осуществлен контрольный эксперимент, результаты которого показали положительную динамику в развитии коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями зрения.

Проанализировав результаты контрольного эксперимента, мы получили следующее распределение по уровням развития коммуникативной компетентности детей с патологией зрения в зависимости от того, с кем проводилась коррекционная работа (экспериментальная группа – ЭГ), а с кем нет (контрольная группа – КГ) (рис. 1).

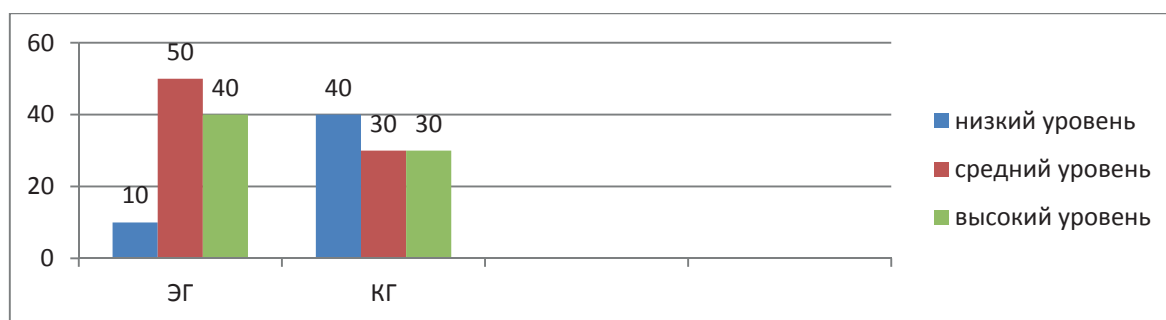


Рис. 1. Уровни развития коммуникативной компетентности экспериментальной и контрольной группы детей с нарушениями зрения на этапе контрольного эксперимента.

лять педагогический процесс целенаправленного и систематического развития коммуникативных навыков.

3. Наличие комплексной педагогической программы с использованием театрально-художественной деятельности, способствующей развитию коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями зрения.

4. Включение в процесс развития коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями зрения всех субъектов образовательного процесса (не только детей, но и педагогов школы, и родителей). Анализ опыта работы педагогов специального (коррекционного) учреждения показывает, что важнейшей частью в процессе развития коммуникативной компетентности младшего школьника с патологией зрения является педагогическое содействие вначале педагогам, а затем родителям. Работа в театральной студии рассматривается нами как совместная работа педагогов образовательной организации, детей и родителей, направленная на развитие коммуникативной компетентности детей с патологией зрения.

К педагогическим условиям относятся:

1) Включение младших школьников с нарушениями зрения в диалоговую систему обучения и воспитания.

2) Проведение цикла занятий по развитию эмоциональной, нравственной сфер и развитию средств общения.

3) Поэтапное включение младших школьников в коммуникативно-игровую деятельность.

4) Использование коммуникативных навыков продуктивного общения в решении жизненных задач, связанных с социальным поведением учащихся с нарушениями зрения.

5) Применение эффективных психолого-педагогических методов в работе по развитию коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями зрения (например, использование элементов арттерапии).

Названные условия реализуются с помощью таких форм социально-культурной деятельности (СКД), как: беседа, консультация, игровые занятия, психологические тренинги.

Основными средствами, для работы с данной категорией детей выступают такие методы СКД, как беседа, объяснение, демонстрация, личный пример. Словесные методы работы давно используются для обучения детей с патологией зрения, но во

У детей ЭГ отмечается положительная динамика в плане развития коммуникативной компетентности. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента наглядно показывают эффективность разработанной модели.

Высокий уровень коммуникативной компетентности наблюдается у 40% детей ЭГ и 30% КГ. Эти дети легко вступали в контакт со сверстниками и взрослыми, с интересом принимали инструкцию педагога и в достаточно короткие сроки выполняли её. Речевые высказывания таких детей носили внеситуативный характер, дети высказывали своё мнение, выражали свои интересы в процессе беседы, предпочитали беседы на личные темы, сами выступали инициаторами разговора. Помимо этого проявляли умение выслушать собеседника, согласовать с ним свои предложения. Дети ЭГ самостоятельно определяли эмоциональное состояние сверстников и взрослых, объясняли их причину. Дети КГ также правильно определяли эмоциональные состояния, но иногда обращались за помощью сверстников. Произносятся фразы, дети не всегда точно с помощью мимики могли передать различные чувства и состояния.

Средний уровень сформированности коммуникативной компетентности наблюдается у 50% детей ЭГ и у 30% детей КГ. Эти дети также вступают в контакт со взрослыми и сверстниками, но степень их выраженности зависит от ситуации. Межличностное общение таких детей характеризуется избирательностью и половой дифференциацией. Активность в общении недостаточная, но положительно направленная. Дети КГ отличались недостаточной активностью в общении, они пассивно следовали за инициативными детьми, не высказывали своё мнение.

Низкий уровень развития коммуникативной компетентности наблюдается у 10% детей ЭГ и у 40% детей КГ. Эти дети с трудом вступали в контакт со сверстниками. Во время взаимодействия с окружающими были напряжены, скованны, эмоциональный фон понижен, отмечались вспышки агрессии, плаксивость, перепады настроения. Дети как экспериментальной, так и контрольной группы затруднялись в определении эмоциональных состояний сверстника или определяли его неправильно. Дети не знали нормы организованного взаимодействия, проявляли равнодушие к сверстникам, от помощи взрослых и сверстников отказывались.

В целом, у детей стала возникать потребность в общении; дети самостоятельно и с интересом стали организовывать совместную деятельность; младшие школьники в процессе взаимодействия друг с другом стали более активно использовать вербальные и невербальные средства общения; сопоставление результатов констатирующего и контрольного экспериментов подтвердило эффективность разработанной и апробированной

программы по развитию коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями зрения.

Таким образом, представленная в работе модель развития коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями зрения является эффективной и может быть использована в практике образовательных организаций.

Библиографический список

1. Гаврилко Т.И. Динамика понимания эмоциональных состояний других людей слабовидящими младшими школьниками. *Дефектология*. 2008; 3: 10 – 22.
2. Денискина В.З. Учимся улыбаться. *Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии*. 2010; 1: 66 – 3.
3. Куницина В.Н. *Межличностное общение: учебник для вузов*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
4. Литвак А.Г. *Психология слепых и слабовидящих*. Санкт-Петербург: РГПУ им. Герцена, 1998.
5. Мжельская Н.В. «Краски жизни» или как научить ребенка общаться. *Развитие навыков общения младших школьников с нарушениями зрения: учебно-методическое пособие*. Барнаул: АлтГПА, 2013.

References

1. Gavrilko T.I. Dinamika ponimaniya `emocional'nyh sostoyanij drugih lyudej slabovidyaschimi mladshimi shkol'nikami. *Defektologiya*. 2008; 3: 10 – 22.
2. Deniskina V.Z. Uchimsya улыbat'sya. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami v razvitii*. 2010; 1: 66 – 3.
3. Kunicyna V.N. *Mezhlichnostnoe obschenie: uchebnik dlya vuzov*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
4. Litvak A.G. *Psihologiya slepyh i slabovidyaschih*. Sankt-Peterburg: RGPU im. Gercena, 1998.
5. Mzhel'skaya N.V. «*Kraski zhizni*» ili kak nauchit' rebenka obschat'sya. *Razvitie navykov obscheniya mladshih shkol'nikov s narusheniyami zreniya: uchebno-metodicheskoe posobie*. Barnaul: AltGPA, 2013.

Статья поступила в редакцию 22.09.15

УДК53(091)

Novichihina T.I., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: tnovichihina@mail.ru

Golub P.D., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: genphys@uni-altai.ru

Nasonov A.D., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: genphys@uni-altai.ru

THE STUDY OF ELECTRICITY AS A BASIS OF THE SCIENTIFIC INFORMATION FIELD TO CONSTRUCT THE ELECTROMAGNETIC PICTURE OF THE WORLD. The article traces the history of acquaintance of mankind with electrical phenomena, accumulation of information about them. Stages in the systematization of knowledge about electricity, the development of theoretical ideas are revealed. On the basis of systematization of knowledge on the history of the development of physical science an analysis of filling of new contents in research and information fields is studied. The work justifies the appropriateness of introducing new science concepts such as electric charge, electric field, etc. The first indication that a new field method of interaction has increased the possibility of a theoretical description of the phenomena was the first building phase of the electromagnetic picture of the world. The work mentions the brightest representatives of this field of knowledge in XVIII-XIX centuries.

Key words: electricity, information, picture of the world.

Т.И. Новичихина, канд. физ.-мат. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: tnovichihina@mail.ru

П.Д. Голубь, канд. физ.-мат. наук, проф. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: genphys@uni-altai.ru

А.Д. Насонов, канд. физ.-мат. наук, проф. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: genphys@uni-altai.ru

УЧЕНИЕ ОБ ЭЛЕКТРИЧЕСТВЕ КАК ОСНОВА НАУЧНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ПОЛЯ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ЭЛЕКТРОМАГНИТНОЙ КАРТИНЫ МИРА

В статье прослеживается история знакомства человечества с электрическими явлениями, накопление информации о них. Выделены этапы систематизации знаний об электричестве, развития теоретических представлений. На основе систематизации знаний по истории развития физической науки проведен анализ наполнения новым содержанием научно-информационного поля. Обоснована правомерность введения новых для науки понятий, таких как электрический заряд, электрическое поле и др. Впервые указано на то, что новый, полевой способ взаимодействия расширил возможности теоретического описания явлений, явился первым этапом построения электромагнитной картины мира. Отмечено значение деятельности ярких представителей XVIII – XIX веков.

Ключевые слова: электричество, информация, картина мира.

Истоки знакомства человека с электрическими явлениями уходят в далекую древность. Первобытные люди с ужасом и благоговением наблюдали электрические разряды в атмосфере – молнии, считая их проявлением воли богов и духов. Мистическое свечение гнилушек рождало легенды о лесных чудищах. Рукотворное электричество стало известно уже в Древней Греции, когда было выявлено свойство натёртого янтаря притягивать мелкие предметы. Само слово «электричество» происходит от греческого «электрон», что в переводе на русский означает

«янтарь». Этот термин появился только в 1600 году в трудах английского ученого Гильберта, который, изучая наследие древних греков, установил, что наэлектризовать можно не только янтарь, но и алмаз, хрусталь и ряд других минералов.

Таким образом, на протяжении долгих веков информация о столь интересном явлении была весьма скудной, а об её научности говорить не приходится. И только с конца XVII века начинают систематические научные исследования электрических явлений.

Новый шаг к изучению электрических явлений был сделан немецким учёным Герике. В 1672 г. вышла его книга, в которой были описаны опыты по электричеству. Наиболее интересным достижением Герике было изобретение им «электрической машины». «Электрическая машина» представляла собой шар, сделанный из серы и посаженный на железный шест. Герике вращал этот шар и натирал его ладонью руки. Несмотря на простоту прибора, Герике смог с его помощью сделать некоторые открытия. Так, он обнаружил, что легкие тела могут не только притягиваться к наэлектризованному шару, но и отталкиваться от него.

В XVIII веке изучение электрических явлений пошло быстрее. В первой половине этого столетия были открыты новые факты. В 1729 г. англичанин Грей открыл явление электропроводности. Он установил, что электричество способно передаваться от одних тел к другим по металлической проволоке. По шелковой нити электричество не распространялось. В связи с этим Грей разделил все тела на проводники и непроводники электричества. Французский ученый Дюфе спустя пять лет выяснил, что существует два рода электричества. Один вид электричества получается при натирании стекла, горного хрусталя, шерсти и некоторых других тел. Это электричество Дюфе назвал стеклянным электричеством. Второй вид электричества получается при натирании янтаря, шелка, бумаги и других веществ. Этот вид электричества Дюфе назвал смоляным. Ученый установил, что тела, наэлектризованные одним видом электричества, отталкиваются, а разными видами, — притягиваются. Впоследствии стеклянное электричество было названо положительным, а смоляное отрицательным.

Важным шагом в развитии учения об электричестве было изобретение лейденской банки, авторами которого стали немец Клейст и голландец Мушенбрук (1745-1946 гг.). Последний провёл ряд оригинальных и даже (как он писал) «ужасных» опытов по изучению электрических явлений с помощью своего прибора. Дело в том, что лейденская банка, фактически являющаяся конденсатором, позволяла накапливать большой заряд. Мушенбрук случайно пропустил такой заряд через свою руку, почувствовав при этом удар «такой силой, что все тело содрогнулось как от удара молнии». Делясь информацией о своих опытах с французским учёным Реомюром, Мушенбрук признается: «Я думал, что пришел конец. Я не соглашусь ещё раз подвергнуться такому испытанию даже за королевский трон Франции» [1, с. 66].

Однако предупреждение Мушенбрука не стало препятствием для продолжения подобных опытов, а скорее, наоборот, только подогрело интерес учёных к электрическим разрядам. Так, Винклер, повторивший опыты Мушенбрука, получил настолько сильный удар, что его сотрясли жестокие конвульсии и открылось кровотечение из носа. Даже это не остановило Винклера, он, в стремлении усилить электрические действия, начал соединять лейденские банки в батареи. Ему удалось таким способом получать электрические искры, которые были видны и слышны на расстоянии в двести шагов.

Информация об электрических явлениях быстро распространяется среди естествоиспытателей многих стран. Испытываются возможные электрические цепи, длина которых постоянно увеличивается. Так, в Англии группа исследователей в качестве участка цепи использует поперечник реки Темзы длиной около 2 миль. Во Франции Г. Лимонье разряжает батарею лейденских банок через проволоку длиной 2 км. Практиковались и весьма оригинальные цепи. Например, профессор физики Жан Нолле в Париже в присутствии короля Людовика XV демонстрирует прохождение электричества через шеренгу солдат в 180 человек. Еще более грандиозный опыт устраивают в королевском дворе 700 парижских монахов, взявшихся за руки и перенесших пропущенный через них электрический разряд.

Кроме электрических машин появился первый электроизмерительный прибор — электрометр. Его история начинается с электрического указателя, созданного Г. Рихманом вскоре после изобретения лейденской банки. Этот прибор состоял из металлического прута, к верхнему концу которого подвешивалась льняная нить определенной длины и веса. При электризации прута нить отклонялась. Угол отклонения нити измерялся с помощью шкалы, прикрепленной к стержню и разделенной на градусы. В последующее время были изобретены различные конструкции электрометров. Так, например, электрометр, созданный итальянцем Беннетом, имел два золотых листочка, помещенных в стеклянный сосуд. При электризации листочки расходились. Будучи снабжен шкалой, такой прибор мог измерять, как тогда говорили, «электрическую силу». Но что такое «электрическая сила», этого

еще никто не знал, т. е. неизвестно было, какую физическую величину измеряет этот прибор.

После изобретения лейденской банки, когда учёные смогли наблюдать сравнительно большие искры при электрическом разряде, возникла мысль об электрической природе молнии.

В начале 50-х годов XVIII века практически одновременно были выполнены первые эксперименты с атмосферным электричеством. Этими вопросами в Америке занимался Б. Франклин, во Франции — Далибар, а в России — академики М.В. Ломоносов и Г. Рихман.

Далибар установил высокий железный шест, изолировав его от земли. В то время когда собиралась гроза, он попробовал извлечь электрические искры из шеста. Опыт удался. Далибару удалось получить электрические искры. В том же году, летом, Франклин в Америке проделал похожий опыт. Вместе со своим сыном он запустил змея во время грозы. Когда нить, которой был привязан змей, намочка, то из неё можно было извлечь электрические искры. Франклину даже удалось зарядить при этом лейденскую банку. Рихман и Ломоносов устроили более удобную установку для изучения атмосферного электричества, названную громовой машиной. Громовая машина представляла собой заостренный железный шест, установленный на крыше дома. От железного шеста в дом шла проволока. Конец этой проволоки был соединен с электрическим указателем, т. е. с простейшим электрометром, изобретенным Рихманом. С громовой машиной и Рихман и Ломоносов проделали много опытов. Но они были прерваны из-за несчастного случая. Во время одного опыта летом 1753 года шаровой молнией был убит Георг Рихман.

После выяснения электрической природы молнии возникла идея устройства громоотвода для предохранения зданий от попадания молнии. Первым его изобретателем считается американец Б. Франклин, однако, справедливости ради, надо отметить, что независимо от него подобное устройство в России было предложено М.В. Ломоносовым.

Это изобретение способствовало развитию дальнейших научных исследований в области электричества. Вместе с тем расширение рамок информационного поля невозможно без построения научной теории, которая является основой для последующих открытий. Это напрямую коснулось и электрических явлений.

Наряду с экспериментами по исследованию электрических явлений возникают и первые теоретические представления о них. Эти теории можно разделить на две основные группы. Первая группа — это теории электрических явлений, основанные на принципе дальнего действия. Вторая группа — это теории, в основу которых положен принцип близкого действия. Остановимся сначала на развитии теории дальнего действия, которая получила в XVIII в. почти всеобщее признание. Основателями теории дальнего действия были Франклин и петербургский академик Эпинус. Франклин предположил, что существует особая электрическая материя, представляющая собой некую тонкую, невидимую жидкость. Частицы этой материи обладают свойством отталкиваться друг от друга и притягиваться к частицам обычной материи, т. е. к частицам вещества, по современным понятиям. Электрическая материя присутствует в телах в определенных количествах, и в этом случае её присутствие не обнаруживается. Но если в теле появляется избыток этой материи, то тело электризуется положительно; наоборот, если в теле будет недостаток этой материи, то тело электризуется отрицательно. Название «положительное и отрицательное электричество», которое так и осталось в науке, принадлежит Франклину. Электрическая материя, по Франклину, состоит из особо тонких частиц, поэтому она может проходить сквозь вещество. Особенно легко она проходит через проводники. Из теории Франклина следует очень важное положение о сохранении электрического заряда. Действительно, для создания, например, отрицательного заряда на каком-либо теле нужно от него отнять некоторое количество электрической жидкости, которая должна перейти на другое тело и образовать там положительный заряд такой же величины. После соединения этих тел электрическая материя вновь распределится между ними так, чтобы эти тела стали электрически нейтральными. Это положение Франклин демонстрировал на опыте. Два человека стоят на смоляном диске (для изоляции их от окружающих предметов и земли). Один человек натирает стеклянную трубку. Другой касается этой трубки пальцем и извлекает искру. Оба человека теперь оказываются наэлектризованными: один — отрицательным электричеством, другой — положительным. Но при этом их заряды равны по абсолютной величине. После соприкосновения люди потеряли свои заряды и станут электрически нейтральными.

ми. Теория Франклина была развита Францем Эпинусом. При этом Эпинус как бы брал за образец теорию тяготения Ньютона, считая, что между частицами электрической материи также действуют центральные дальнодействующие силы.

Английский естествоиспытатель Роберт Симмер (1759 г.) пришел к идее о том, что существует два рода электрической материи – положительная и отрицательная. В обычных незаряженных телах они содержатся в равных количествах. Недостаток положительной материи в теле означает, что оно заряжено отрицательно и наоборот. С именем Симмера связан интересный факт. Симмер носил одновременно две пары чулок – черную и белую, надевая одну поверх другой. Снимая их, он обнаружил, что чулки оказываются наэлектризованными: чулки одного цвета отталкиваются, а чулки разных цветов притягиваются. «Мое мнение таково, – пишет Симмер, – что действие электричества зависит не от одной силы, как это полагают обыкновенно, но от двух сил, которые взаимодействуют между собой и производят различные электрические явления» [1, с. 70].

Одновременно с теорией электрических явлений, основанной на представлении о дальнодействии, появляются теории этих явлений, в основе которых лежит принцип близкодействия. Одним из родоначальников этой теории можно считать Ломоносова. Ломоносов был противником дальнодействия. Он считал, что тело не может действовать на другие мгновенно через пустое или заполненное чем-либо пространство. Он полагал, что электрическое взаимодействие передается от тела к телу через особую среду, заполняющую всё пустое пространство, и пространство между частями, из которых состоит «весомая материя», т. е. вещество. Электрические явления, по Ломоносову, следует рассматривать как определенные микроскопические движения, происходящие в эфире.

На точке зрения близкодействия в теории электричества стоял и другой петербургский академик – Л. Эйлер. В середине XVIII в., как и Ломоносов, он выступил за теорию близкодействия. Он предполагал существование эфира, движением и свойствами которого объяснял наблюдаемые электрические явления.

Разделяя идею близкодействия, соратник Ломоносова Г. Рихман фактически открыл существование электрического поля: «Электрическая материя, возбуждаемая вокруг тела... должна опоясывать его на некотором расстоянии... При увеличении расстояния сила его убывает по некоторому пока еще неизвестному закону» [2, с. 148].

Активные исследования электрических явлений к концу XVIII века привели к открытию основного закона электростатики – закона Кулона.

В 1760 году Д. Бернулли сообщил, что он с помощью специально сконструированного электрометра установил квадратичный закон взаимодействия наэлектризованных тел, но он не опубликовал результаты своих исследований. Затем в 1767 году английский химик, физик и философ Пристли провел эксперимент, суть которого состояла в том, что внутрь хорошо заряженного металлического сосуда помещались пробковые шарики, которые совершенно не испытывали электрического действия. На основании этого результата Пристли выдвинул гипотезу, что

«электричество есть явление, которое следует такому же закону, как и тяготение», т. е. электрическая сила, как и сила тяготения, изменяется обратно пропорционально квадрату расстояния.

Далее, английский ученый Генри Кавендиш в неопубликованных трудах отмечает, что из его экспериментов по электричеству следует вид закона взаимодействия заряженных тел как

$$F \sim \frac{q_1 \times q_2}{r^{2+n}}, \text{ где } n \leq \frac{1}{50}.$$

И, наконец, французский ученый Шарль Кулон с помощью сконструированных им чувствительных крутильных весов убедительно доказал, что электрические жидкости «отталкиваются одна от другой обратно пропорционально квадрату расстояния и притягивают части противоположных жидкостей согласно тому же закону обратных квадратов» [3, с. 93]. Кроме того, Кулон независимо от Кавендиша установил, что статистический заряд распределяется на внешней поверхности проводников.

Теория распределения зарядов на проводнике разработана французским физиком и математиком А. Пуассоном в начале XIX в. Эту задачу он решил исходя из симметрии фигуры проводника (проще всего для шарообразного). Пуассон ввел функцию от координат, которая постоянна на поверхности проводника. Физический смысл этой функции установил англичанин Грин, который назвал её потенциальной. Позднее её переименовали в потенциал электрического поля. Таким образом, появилась одна из основных характеристик электрического поля – потенциал.

Введенное Фарадеем понятие «электрическое поле» наполнило новым содержанием научно-информационное поле в целом. Полевой способ взаимодействия электрических зарядов заметно расширил возможности теоретического описания электрических явлений и не только.

Фактически с этого начался первый этап построения электромагнитной картины мира. Однако для целостного представления такой картины даже фундаментальных достижений электростатики оказалось не достаточно. Для этого потребовались детальные исследования магнитных явлений и магнитных взаимодействий, которые проводились параллельно с изучением электричества. Потребовалось также как и в электростатике введение понятия «поля», в данном случае «магнитного» и возникла необходимость связать электрическое и магнитное поля воедино.

Последнее было с успехом сделано усилиями гениального теоретика Д. Максвелла, который выстроил новую теорию, неожиданную и смелую – теорию электромагнитного поля. Легко приняв основополагающие принципы электричества, отвергнув теорию дальнодействия Ампера и используя фарадеевские идеи близкодействия, он в 1865 – 1866 гг. составил стройную систему уравнений (ныне это уравнения Максвелла), которые полностью описывали разные стороны единого электромагнитного поля.

С появлением теории электромагнетизма познание природы поднялось на качественно новый уровень, электродинамическая картина мира получила не только опытное обоснование, но и теоретическое подтверждение.

Библиографический список

1. Воров Ю.Г., Голубь П.Д. *Краткий курс лекций по истории науки*. Барнаул: БГПУ, 2008.
2. Кудрявцев П.С. *Курс истории физики*. Москва: Просвещение, 1982.
3. Голубь П.Д., Овчаров А.В., Насонов А.Д. *Из жизни творцов физической науки*. Барнаул: АлтГПА, 2010.
4. Ильин В.А. *История физики*. Москва: Академия, 2003.
5. Усова А.В. *Краткий курс истории физики*. Челябинск, 2004; 1995.

References

1. Vorov Yu.G., Golub' P.D. *Kratkij kurs lekcij po istorii nauki*. Barnaul: BGPU, 2008.
2. Kudryavcev P.S. *Kurs istorii fiziki*. Moskva: Prosveschenie, 1982.
3. Golub' P.D., Ovcharov A.V., Nasonov A.D. *Iz zhizni tvorcov fizicheskoj nauki*. Barnaul: AltGPA, 2010.
4. Il'in V.A. *Istoriya fiziki*. Moskva: Akademiya, 2003.
5. Usova A.V. *Kratkij kurs istorii fiziki*. Chelyabinsk, 2004; 1995.

Статья поступила в редакцию 22.09.15

УДК 53(091)

Novichihina T.I., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: tnovichixina@mail.ru*

ELECTRODYNAMICS IN THE STRUCTURE OF THE SCIENTIFIC INFORMATION FIELD. The article discusses the history of production, accumulation and storage of information in the nineteenth century. A detailed analysis of scientific discoveries of this period is made. Systematization of scientific knowledge in the field of electrodynamics until the end of the nineteenth century. The author notes causes of erroneous views on a number of electromagnetic phenomena, the difficulties faced by scientists in making discoveries and the role of prominent representatives of the scientific society of the 19th century in the correct explanation of the results. The author emphasizes the importance of discoveries of the studied period on the development of science in general, to expand the scope of research and information fields. The work shows the practical significance of scientific discoveries, their impact on the pace of technological progress.

Key words: **electromagnetic phenomena, electrodynamics, information.**

Т.И. Новичихина, канд. физ.-мат. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: tnovichixina@mail.ru

ЭЛЕКТРОДИНАМИКА В СТРУКТУРЕ НАУЧНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ПОЛЯ

В работе рассмотрена история получения, накопления и хранения информации в XIX веке. Сделан подробный анализ научных открытий этого периода. Проведена систематизация научного знания в области электродинамики вплоть до конца XIX века. Отмечены причины возникновения ошибочных взглядов на ряд электромагнитных явлений, трудности, возникающие перед учёными в процессе совершенства открытия, и роль ярких представителей научного общества XIX века в правильном объяснении полученных результатов. Подчеркивается важность открытий рассматриваемого периода на развитие науки в целом, на расширение рамок научно-информационного поля. Показана практическая значимость научных открытий, их влияние на темпы научно-технического прогресса.

Ключевые слова: **электромагнитные явления, электродинамика, информация.**

Первые экспериментальные исследования электричества и магнетизма начались примерно в одно и то же время. Долгие годы в научном мире считалось, что между электричеством и магнетизмом существует полный параллелизм: есть круг электрических явлений и независимый от них круг магнитных явлений. И лишь с развитием электродинамики стало понятным, что эти круги перекрываются, образуя единый мир электромагнитных явлений.

Начало электродинамики обязано изобретению первого источника постоянного тока, получившего название «вольтов столб». Этому предшествовали жаркие дискуссии, связанные с работами известного итальянского профессора анатомии и медицины Луиджи Гальвани. В 1786 году, проводя опыты по препарированию лягушек, Гальвани обнаружил, что, если к лапке лягушки, лежащей на серебряной пластине, прикасаться стальным скальпелем, то мышца лапки сокращается, как бы оживает. Гальвани подошёл к этому факту не как физик, а как физиолог, объяснив, что он открыл новый вид электричества — «животное электричество». То есть он посчитал, что мышца лапки является подобием источника электричества, которое вырабатывается в теле лягушки.

Познакомившись с трактатом профессора Л. Гальвани «О силах электрических при мышечном движении», профессор физики Александр Вольта высказал мысль, что лягушка, скорее всего, только индикатор электричества, «электромметр, в десятки раз чувствительнее, чем даже самый чувствительный электромметр с золотыми листочками» [1, с. 56].

Вскоре острый взгляд физика подмечает то, что не привлекло внимания физиолога Гальвани: сокращение лапок лягушки наблюдается лишь тогда, когда её касаются проволоками из двух различных металлов. Вольта предполагает, что мышцы не участвуют в создании электричества, а их сокращение — вторичный эффект, вызываемый возбуждением нерва. Таким образом, Вольта открыл явление, получившее позднее название контактной разности потенциалов. Первая серия уникальных экспериментов по измерению контактной разности потенциалов завершилась составлением известного «ряда Вольты», в котором элементы располагаются в следующей последовательности: цинк, оловянная фольга, свинец, олово, железо, бронза, медь, платина, золото, серебро, ртуть, графит (Вольта ошибочно отнёс графит к металлам). Затем были им установлены законы, описывающие это явление.

Это было огромной заслугой Вольта, но даже она не была главной. Заметив что, прослойка из влажной ткани (особенно если пропитать её раствором соли или кислоты) может усилить электризацию пары различных металлов, Вольта пришел к своему самому важному изобретению. Поняв, что из пар металлов,

разделенных такими прослойками, можно составлять эффективные цепочки, он положил начало новой эпохе не только в физике, но и в технике. После долгого периода, когда имелись только электростатические источники зарядов и токов, появился принципиально новый источник; его называют теперь гальваническим, хотя термин «вольтов столб» исторически более оправдан. Его вольтов столб — первый источник тока — был построен в точном соответствии с его теорией, теорией «металлического» электричества. В 1800 году в журнале Лондонского королевского общества появилось письмо Вольты к президенту общества с описанием удивительнейшего прибора, получившего тут же название «вольтов столб», это была первая в мире электрическая батарея.

Создание «вольтова столба» было революционным событием в науке об электричестве, оно подготовило фундамент для зарождения современной электротехники и оказало огромное влияние на всю историю человеческой цивилизации. Неудивительно, что современник Вольты французский академик Д. Араго считал вольтов столб «... самым замечательным прибором, когда-либо созданным людьми, не исключая телескопа и паровой машины» [1, с. 32].

Информация об изобретении источника постоянного тока быстро распространилась среди ученых большинства стран, а сам источник начал интенсивно использоваться в исследованиях центрах всего мира. Одним из первых учёных, использовавший «вольтов столб», был профессор физики петербургской Медико-хирургической академии Василий Владимирович Петров. Он указал на то, что более интенсивный ток можно получить от более мощной батареи. В 1802 г. он создал уникальный источник тока высокого напряжения (около 1700 В), названный им «огромной наипаче батареей». Эта батарея состояла из 4200 медно-цинковых элементов (в существовавших тогда в Европе батареях было 15-20 элементов). В своем сочинении «Известие о гальвани-вольтовых опытах», изданном в 1803 г., В. Петров описал открытое им явление электрической дуги и указал, что её «ярким светом подобным солнечному или пламени, темный покой довольно ясно освещён быть может» [2, с. 178].

Эта первая вспышка электрической дуги высветила широкие возможности применения гальванического тока, которым теперь можно было управлять.

Поразительным оказалось тепловое действие гальванического тока. Заменив угольные электроды металлическими, Петров обнаружил, что в этом случае «... является больше или меньше яркое пламя, от которого сии металлы иногда мгновенно расплавляются, сгорают также с пламенем какого-нибудь цвета и превращаются в оксид» [2, с. 182].

С помощью электрической дуги Петров производит восстановление оксидов металлов, предвосхищая идею электрометаллургии. Далее он проводит серию замечательных экспериментов по наблюдению электрического заряда в вакууме, начиная от тиглового разряда и кончая искровым.

Таким образом, с открытием электрической дуги В.В. Петров показал возможность использования её для плавления и обновления металлов и освещения. Обнаружил зависимость силы тока от площади поперечного сечения проводника. Исследовал явление электролиза, электропроводность различных веществ, установил важность электроизоляции и использовал покрытие металлического проводника изоляционным слоем (сургучом), т. е. фактически установил химическое и тепловое действие тока.

Повторяя опыты Вольты, Карлейль и Никольсон в Англии обнаружили, что гальванический ток, проходя через воду, производит разложение последней на водород и кислород. Их соотечественник Г.Дэви в подобных опытах собирает водород и кислород в отдельные сосуды, и демонстрирует возможность точного определения их объемных отношений. Это был первый физико-химический анализ.

Дэви блестяще использует возможности нового генератора электричества. В 1808 г. он производит электролиз щелочей и выделяет новые элементы – натрий и калий, а затем металлы щелочных земель. За ним известный немецкий физико-химик Иоганн Риттер производит электролиз медного купороса и выделяет медь. Таким образом, в перечисленных опытах было открыто химическое действие тока. А электролиз, законы которого установил в 1833 – 1834 гг. Майкл Фарадей прочно вошел в практику промышленного производства.

Новым толчком в развитии электромагнетизма послужило открытие магнитного действия тока, которое принадлежит датскому физiku Г.Х. Эрстеду. Проводя опыты по нагреванию током проводников, Эрстед в 1820 году обнаружил, что магнитная стрелка, расположенная под проводником, при замыкании электрической цепи приходит в движение, отклоняясь от своего первоначального положения. Поняв, что свершилось открытие, которого ждали почти 20 лет, он приходит к выводу, что вокруг проводника с током возникает магнитное поле. Кроме того, оказалось, что магнитная стрелка под действием этого поля устанавливается перпендикулярно проводнику, то есть по касательной к окружностям, опоясывающим проводник, на основании этого Эрстед делает вывод о вихревом характере магнитных явлений.

Свои открытия Эрстед описал в мемуарах всего в четырех страницах и разослал его многим крупным ученым того времени. Информация об этих открытиях незамедлительно вызвала интерес ученых в разных странах мира: Ампера во Франции, Фарадея в Англии, Ленца в России, Генри в Америке и т. д. Но истинным основоположником электродинамики по праву считается Анри Ампер, который и предложил это название новому разделу физической науки. Результаты своих многолетних исследований он изложил в своей основной работе «Теория электродинамических явлений, выведенная исключительно из опыта», опубликованной в 1826 году. Сразу же повторив опыт Эрстеда, Ампер в 1820 году сформулировал правило для определения направления действия магнитного тока на магнитную стрелку (правило Ампера), разработал теорию магнетизма (1820 г.). Ампер впервые указал на тесную взаимосвязь между электрическими и магнитными процессами и последовательно проводил чисто токовую идею происхождения магнетизма. Открыл (1822 г.) магнитный эффект катушки с током – соленоида, сделал вывод, что соленоид, обтекаемый током является эквивалентом постоянного магнита. Ампер выдвинул принципиально новую и, где-то даже дерзкую, идею: магнитных зарядов в природе нет, есть только электрические заряды, а магнетизм является следствием их движения. Он построил первую теорию магнетизма, основанную на гипотезе молекулярных токов, согласно которой магнитные свойства вещества обусловлены электрическими токами, циркулирующими в молекулах. Теория магнетизма Ампера покончила с представлениями о «магнитной жидкости» как особом носителе магнитных свойств и была предвестником электронной теории магнетизма; после Ампера магнетизм стал частью электродинамики. Гипотеза его явилась важным шагом к утверждению идеи о единстве природы. Стало известно, что магнитное действие тока изменяется при изменении элементов замкнутой цепи: источника тока и проводников, соединяющих полюса источника.

Существует ли закономерность, связывающая магнитное действие тока с величинами, характеризующими элементы зам-

кнутой цепи? Такой вопрос, наверное, возникал у многих экспериментаторов.

Первую попытку дать ответ на этот вопрос предпринял немецкий физик Георг Ом. Он руководствовался следующей идеей. Если над проводником, по которому проходит ток, подвесить на упругой нити магнитную стрелку, то угол поворота стрелки даст информацию о токе, об его изменениях при вариации элементов замкнутой цепи.

Помещая стрелку над различными участками цепи, Ом убедился, что угол поворота магнитной стрелки оставался постоянным. Тем самым Ом доказал постоянство «силы тока» в различных участках цепи (при последовательном их соединении).

Он доказал, что сила тока убывает с увеличением длины проводника, с уменьшением площади его поперечного сечения, с изменением вещества и нашей ряд веществ в порядке возрастания «сопротивления».

Ом ввел понятия «силы тока», «напряжения», «сопротивления» и в 1826 году экспериментально установил связь между этими величинами, получившей название «Закон Ома».

Открытие своего закона Ому далось не просто, во-первых, из-за несовершенства имеющихся в его арсенале измерительных приборов и, во-вторых, из-за препятствий, чинимых высокопоставленными чиновниками, курирующих образование Германии. Да и учёные Германии, относившиеся к безродному профессору с большим предубеждением, не восприняли закон Ома, не видя в нём практической значимости.

Ранее всех уверовали в закон Ома русские физики. В работах Ленца и Якоби закон Ома служил уже эффективным орудием исследования, он успешно применялся для расчёта электрических цепей, в том числе и разветвленных. И только через полтора десятка лет этот закон вернулся в Германию и был признан учеными страны, где состоялось открытие закона Ома.

Параллельно магнитное действие тока интенсивно изучалось и другими учеными. Так, в 1824 году француз Доминик Араго открыл намагничивание стальных предметов, которые помещались в катушку с током. В 1825 году сын сапожника, артиллерист Вильям Стёрджен, изобрёл первый электромагнит, который имел подковообразную форму и представлял собой сердечник, на который была намотана неизолированная медная проволока. Этот электромагнит был способен поднимать груз более 3 кг, что существенно превышало его собственный вес.

В этой области особенно преуспел американский физик-электротехник Джозеф Генри. Генри решил «добиться сильных электромагнитных эффектов путем малой затраты электрохимической энергии» (гальванических батарей). С присущим ему мастерством он создает многovitковые электромагниты, названные «уплотненными»: на сравнительно небольшой площади электромагнита он размещал до 400 витков изолированной шелком медной проволоки, подключаемых к отдельной батарее. Если соединить эти обмотки параллельно, то сила тока заметно возрастает. Генри изобрел «многокатушечную» обмотку, позволившую заметно увеличить подъёмную силу электромагнита. Он предложил размещать на электромагните до десяти подобных обмоток – так появились первые в мире технические образцы катушек (называвшиеся «бобинами»). В процессе многочисленных экспериментов он изменял количество и схему подключения катушек к двум гальваническим батареям и сумел создать «силовые» электромагниты с фантастической подъёмной силой – от 30 до 325 кг при собственном весе магнита 10 кг. Разработка уникальных магнитов потребовала от Генри немало изобретательности, времени и сил.

Следующий, весьма значительный шаг в развитии электродинамики связан с именем знаменитого английского физика-экспериментатора Майкла Фарадея. Открытие Эрстедом магнитного действия тока всецело захватило Фарадея новыми идеями. Основная из них была сформулирована в 1821 году: если за счёт электричества создается магнетизм, то должно быть верным и обратное суждение. Поэтому в своем дневнике Фарадей записывает задачу: «Превратить магнетизм в электричество» [1, с. 121]. После этого он постоянно носит в кармане магнит и кусок проволоки, в целях напоминания о поставленной задаче. На решение этой задачи ушло почти 10 лет, и 29 августа 1831 года им было открыто явление электромагнитной индукции, состоящее в возникновении индукционного тока в проводящем контуре при изменении магнитного потока, пронизывающего площадь этого контура.

В опыте, с помощью которого было открыто новое явление – «превращение магнетизма в электричество», Фарадей

использовал деревянный цилиндр, на который были намотаны две изолированные друг от друга обмотки. Одна из них была соединена с гальванической батареей, а другая – с гальванометром. При замыкании тока в цепи первой катушки стрелка гальванометра, включенного в цепь второй катушки, отклонялась в одну сторону, при размыкании – в другую сторону.

Открытие электромагнитной индукции позволило Фарадею вплотную подойти к идее создания электродвигателя. Ему удалось обнаружить действие тока на один из полюсов магнита и осуществить непрерывное вращение магнита вокруг проводника с током.

Интересно, что явление электромагнитной индукции раньше Фарадея наблюдал уже упомянутый Джозеф Генри. Но, увлечённый инженерной задачей создания мощных электромагнитов, он не опубликовал результатов своих наблюдений, откладывая сообщения «на потом».

После публикаций Генри о своих опытах ученым-физиком пришлось удивляться тому, как схожи оказались эксперименты двух великих физиков, работавших независимо друг от друга на разных континентах! В своей статье, написанной уже после знакомства с опытом Фарадея, Генри, отдавая должное английскому физiku, подчеркнул, что он шел к открытию собственным, отличным от Фарадея путем. Несмотря на то, что Генри работал в одиночку, ему удалось взять реванш у Фарадея открытием, которое оказалось так необходимым для развития электротехники. В 1832 году Генри открыл явления самоиндукции и взаимной индукции, и его имя по праву присвоено единице индуктивности – генри.

Объяснение явления электромагнитной индукции, а также рассмотрение электрических и магнитных процессов, которые происходят в веществе под влиянием заряженных тел и магнитов, привели Фарадея к видению идеи близкого действия, реализовавшейся в конце концов в идее существования поля.

Суть всех его воззрений сводится к тому, что все взаимодействия осуществляются посредством особой материальной среды, передающей за конечное время процесс взаимодействия зарядов и токов. А это и значит, что Фарадей, по сути дела, ввел в физику идею поля.

Идеи Фарадея были обобщены и выражены в математической форме английским теоретиком Д. Максвеллом. Свое первоначальное представление о взаимосвязи электричества и магнетизма он изложил в работе «О фарадеевских линиях силы». Затем последовала серия статей «О физических линиях», где был представлен весь материал для построения новой теории электромагнетизма – теории электромагнитного поля. Максвелл нашел математические представления, адекватные моделям Фарадея. Они позволили глубже заглянуть в сущность электромагнитных явлений и предсказать основные свойства электромагнитного поля.

Согласно Максвеллу, электромагнитное поле – это силовое поле вокруг заряженных тел, токов и магнитов. Его существование обнаруживается по действию электрических сил на заряды и магнитных сил на токи. Электромагнитное поле имеет две векторные компоненты – электрическую и магнитную. При изменении электрической компоненты возникает магнитная и, наоборот, изменение магнитной компоненты порождает электрическую. Из математической теории следовало, что электромагнитное поле должно распространяться в виде волн со скоростью света от тех мест, где происходит изменение электрической или магнитной компоненты.

Продолжая опыты с электромагнитами, Максвелл приблизился к гипотезе о том, что любые изменения электрической и магнитной силы посылают волны, распространяющиеся в пространстве, то есть фактически предсказал существование электромагнитных волн. Им предложена стройная система уравнений, всесторонне описывающая основные свойства электромагнитных полей, а также электромагнитных волн.

В статье Максвелла «О динамической теории электромагнитного поля» – приобрела четкие очертания и доказательность, намеченная еще раньше электромагнитная теория света. На

основе собственных исследований и опыта других ученых (и в наибольшей степени Фарадея) Максвелл делает вывод, что оптические свойства среды связаны с её электромагнитными свойствами, и свет представляет собой ничто иное, как электромагнитные волны.

Из теории Максвелла следовало, что свет имеет электромагнитную природу – это электромагнитные волны с длиной около 10^{-7} м. Максвелл показал, что электромагнитная волна переносит определенную энергию, при падении на препятствие она должна оказывать давление. Теория позволяла, в частности, вычислить давление света на поглощающую и отражающую поверхность.

Давление электромагнитных волн означает, что электромагнитное поле переносит вместе с энергией определенный импульс. Электромагнитная волна может оказывать и вращающее действие на препятствие. Все это доказательства материальности электромагнитного поля.

Трудами Максвелла фактически было завершено построение электродинамики и открыт путь к построению электромагнитной картины мира.

Электромагнитная картина мира – это система общих представлений, созданная на основе электродинамики Максвелла и концепции об эфире. Вообще говоря, в электромагнитной картине мира материя продолжает оставаться в одном виде – в виде вещества. Электромагнитное поле, введенное Фарадеем-Максвеллом, ещё само по себе не вид материи. За материю принимается эфир, заполняющий все мировое пространство, по существу, ту же вещественную материю. Концепция Фарадея – Максвелла была противоречивой. В одном случае вводилось новое понятие поля, понятие чуждое механике, подрывающее её изнутри и утверждающее концепцию близкого действия. С другой стороны, механизм передачи взаимодействий объяснялся на основе механики Ньютона как упругие колебания в средах.

Одной из причин такого противоречия являются психологические трудности, связанные с отходом от старого, с тем, что усвоенная картина определяет стиль мышления учёного. Так как во время господства механической картины мира единственно возможным было объяснение в терминах и понятиях механики, то, несмотря на введение в науку нового понятия поля, при объяснении механизма взаимодействия Максвелл остался в пределах старой картины мира, которая всегда связывала объяснение с наглядным механическим образом.

Электродинамика Максвелла объединила в одну систему электромагнитные и оптические явления, получила блестящие экспериментальные подтверждения, одним из которых является предсказание и последующее открытие электромагнитных волн. Поэтому, несмотря на указанную выше противоречивость, электродинамика Максвелла была принята учеными. И опять-таки была предпринята попытка объяснить все события в мире посредством законов электродинамики и построить единую электромагнитную картину мира, попытка, которая, конечно, не удалась. Кроме того, в рамках самой электродинамики был обнаружен ряд трудностей, которых она не могла объяснить. Эфир, заполняющий все мировое пространство и выполняющий функцию передачи электромагнитных взаимодействий, должен был обладать уникальными в смысле противоречивости свойствами. Какова структура, свойства эфира, как он взаимодействует с веществом, каков механизм распространения электромагнитного поля? Требовалась новая теория, которая смогла бы ответить на эти и другие подобные вопросы. Такой теорией стала теория относительности, разработанная великим Эйнштейном. Её особенностью требуют отдельного рассмотрения.

Таким образом, становление электродинамики заняло почти две трети XIX века, она сформировалась в трудах её основоположников А. Ампера и М. Фарадея, а её завершению ученый мир обязан Д. Максвеллу. Невзирая на противоречивость электродинамики, значимость её переоценить невозможно. Ибо она не только наполнила совершенно новым содержанием научно-информационное поле в целом, но и предопределила возможность и неизбежность расширения его границ.

Библиографический список

1. Воров Ю.Г., Голубь П.Д. *Краткий курс лекций по истории науки*. Барнаул: БГПУ, 2008.
2. Кудрявцев П.С. *Курс истории физики*. Москва: Просвещение, 1982.
3. Голубь П.Д., Овчаров А.В., Насонов А.Д. *Из жизни творцов физической науки*. Барнаул: АлтГПА, 2010.
4. Усова А.В. *Краткий курс истории физики*. Челябинск, 1995.
5. Ильин В.А. *История физики*. Москва: Академия, 2003.

References

1. Vorov Yu.G., Golub' P.D. *Kratkij kurs lekcij po istorii nauki*. Barnaul: BGPU, 2008.
2. Kudryavcev P.S. *Kurs istorii fiziki*. Moskva: Prosveschenie, 1982.
3. Golub' P.D., Ovcharov A.V., Nasonov A.D. *Iz zhizni tvorcov fizicheskoi nauki*. Barnaul: AltGPA, 2010.
4. Usova A.V. *Kratkij kurs istorii fiziki*. Chelyabinsk, 1995.
5. Il'in V.A. *Istoriya fiziki*. Moskva: Akademiya, 2003.

Статья поступила в редакцию 22.09.15

УДК 378.1

Rybina I.S., senior teacher, Department of Preschool and Secondary Education, Director of Center for Social Planning and Youth Initiatives, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: rybina.soz@mail.ru

RESEARCH METHODOLOGY LEVEL OF READINESS OF A FUTURE TEACHER FOR PROFESSIONAL AND MORAL SELF-REALIZATION IN EDUCATIONAL SPACE OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The article focuses on the social and educational requirements for the results of the process of vocational teacher education. Questions of formation of common cultural (moral-oriented) competences in the educational process of high school and methods of evaluation of the result are studied. The notion of readiness of a future teacher for professional and moral self-realization is defined. The study gives examples of similar meaning concepts. Most of the article is dedicated to justification of research methodology level of readiness of future teachers for professional and moral self-realization. The author offers criteria of indicators that show readiness of future teachers to realize themselves as professionals in the educational space of a pedagogical university. With a single scaling, the proposed method allows to determine both qualitative and quantitative results of the study. The researcher presents a scoring system to assess levels of readiness of students to realize their professional skills, each of which contains quantitative and qualitative description.

Key words: readiness of future teacher to professional and moral self-realization, criteria, indicators, diagnosis, levels.

И.С. Рыбина, ст. преп. каф. дошкольного и дополнительного образования института психологии и педагогики, директор центра социального проектирования и молодежных инициатив Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: rybina.soz@mail.ru

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье акцентируется внимание на социальных и педагогических требованиях к результатам процесса профессионально-педагогического образования. Поднимаются вопросы формирования общекультурных (нравственно-ориентированных) компетенций в образовательном процессе вуза и методики оценивания полученного результата. Раскрывается понятие готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации, приводит примеры исследования близких по смыслу понятий. Большая часть статьи посвящена обоснованию методики исследования уровня готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации. Выделены критерии и соответствующие им показатели готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации в образовательном пространстве педагогического университета, подобран диагностический инструментарий. Благодаря единому шкалированию, предложенные методики позволяют определить как качественные, так и количественные результаты исследования. Приводится система подсчета баллов, позволяющая оценить уровни готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации, каждый из которых содержит в рамках статьи количественное и качественное описание.

Ключевые слова: готовность будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации, критерии, показатели, диагностика, уровни.

К качеству высшего образования сегодня объективно выдвигаются новые требования, в частности, делается акцент на системе обучения и воспитания личности профессионала с «человеческим» лицом. Во многом это связано со становлением «новой этики» в век глобализации, переосмысляющей ситуацию морально-нравственного поступка человека в современном изменяющемся мире. Актуализация нравственной проблематики процессов становления и самореализации личности является одним из наиболее важных условий развития человечества, что заставляет современную систему педагогического образования искать новые возможности повышения эффективности совместной деятельности и подготовки будущих профессионалов.

Исходя из требований, предъявляемых образовательными стандартами нового поколения к результатам процесса обучения одной из ключевых задач вуза можно считать подготовку педагога нравственного, гуманитарно-ориентированного, ответственного за свои профессиональные действия, который бы задумывался над смыслом своих профессиональных решений и наступающими последствиями их внедрения. При этом в образовательных стандартах не содержится ответа на вопрос: «Каким способом формировать те или иные общекультурные (нравственно-ориентированные) компетенции в рамках учебной, воспитательной и развивающей деятельности вуза, как оценивать полученный результат?». И если на первую часть вопроса ответ может дать каждый преподаватель в рамках своей дисциплины, то вторая часть остается открытой для обсуждения.

Таким образом, принимая во внимание выше сказанное, становится очевидным необходимость разработки методики исследования нравственных качеств и профессионально-нравственных компетенций личности, как результата, который помогает будущему специалисту эффективно строить свою жизнедеятельность и профессиональное развитие сообразно происходящим модернизациям.

Приведенные выше аргументы нацелили нас на изучение теоретико-методологических основ профессионально-нравственного становления педагога и позволили сформулировать понятие «готовность будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации» (ПНС) как личностно-деятельностное новообразование, развивающееся вследствие накопления профессионально-нравственных потенциалов, что характеризуется сформированностью системы знаний о нравственном саморазвитии в профессии и нравственных качествах, развитостью просоциальных ценностных ориентаций и стратегий профессионального поведения.

В силу того, что исследуемый феномен имеет сложную структуру, состоящую из мотивационно-потребностного, когнитивно-гностического, ценностно-смыслового и рефлексивно-деятельностного компонентов, необходима комплексная программа изучения его сформированности на знаниевом, личностном и деятельностном уровне [1].

Современными учеными (Д.Г. Абзалова, Л.Н. Карандасова, Н.В. Пояркова, Л.Ю. Романова, И.Х. Кутейникова, И.Н. Мирош-

неченко, Е.А. Мордвинова и др.) подвергаются исследованию близкие понятия к ПНС: «профессионально-нравственная зрелость учащихся», «профессионально-нравственное становление будущего учителя», «профессионально-нравственное саморазвитие учителя», «профессионально-нравственная компетентность учителя», «профессионально-нравственное воспитание студентов», «нравственная самореализация учителя». Результаты их диагностических программ чаще всего базируются на исследовании ценностей (терминальные и инструментальные ценности по методике М. Рокича, опросник ценностей Ш. Шварца); педагогического мастерства (методика «Педагогические ситуации» по Т.И. Ильиной, анкетный опрос «Осведомленность в области педагогической этики», методика экспресс-диагностики эмпатии И.М. Юсупов, наблюдение «Проявление профессиональной нравственности в процессе профессиональной деятельности»); личностной зрелости (тест «Уровень личной зрелости: Кто Вы? Взрослый? Или Ребенок?» Дж. Стивенс, самооценка нравственных качеств К.М. Левитан); мотивации (модифицированная анкета Н.С. Пряжников «Что Вы считаете важным в жизни?», опросник состояния удовлетворенности современного учителя основными социально-педагогическими условиями); самооотношения («опросник личностной ориентации» Э. Шостромом, в адап. А.А. Рукавишников, «опросник самооотношения» В.В. Столина, С.Р. Пантелеева).

При разработке методики нашего исследования мы опирались на позицию К. Роджерса, который утверждал, что результатами человекоцентрированного образования могут быть только те качественные изменения, которые происходят в личности, в её развитии и росте.

Критериями оценки уровня готовности будущего педагога к ПНС в образовательном пространстве являются: когнитивный, нравственно-личностный и рефлексивно-деятельностный. Предложенные критерии выражаются в следующих показателях: расширение системы знаний о ПНС педагога (знание теоретико-методологических основ, понятийной и содержательной структуры ПНС, владение способами её формирования и организации ценностно-смыслового образовательного пространства); установка на профессионально-нравственный рост (стремление к профессионально-нравственному саморазвитию); развитие профессионально-нравственных качеств (ответственность, эмпатия, совесть); сформированность нравственных стратегий решения профессионально-педагогических задач (социально-психологическая установка на альтруизм, процесс профессиональной деятельности, свободу и труд, осознание ценности педагогической поддержки, направленность личности на расширение системы педагогических ценностей и их реализации в социально значимой деятельности).

В качестве диагностического инструментария нами были подобраны следующие методики, которые позволили определить уровень готовности будущего педагога к ПНС и оценить развитие каждого вида готовности:

– **«Теоретико-методологическая готовность педагога к ПНС» (авторский тест).** *Назначение.* Тест определяет уровень системы знаний о ПНС педагога, в которую входит знание теоретико-методологических основ, понятийной и содержательной структуры ПНС, владение способами её формирования и организации ценностно-смыслового образовательного пространства в педагогическом вузе. *Результат:* Низкий, средний и высокий уровни теоретико-методологической готовности педагога к ПНС.

– **«Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности»** (Л.Н. Бережнова). *Назначение.* Известно, что саморазвитие характеризуется стремлением развиваться, наличием качеств личности, способствующих саморазвитию, и возможностей реализации себя в профессиональной деятельности. *Результат:* Уровень стремления к саморазвитию, уровень самооценки личностью своих

нравственных качеств, оценка проекта педагогической поддержки.

– **«Восприятие индивидом группы»** (анкета-тест Е.И. Рогов). *Назначение.* Восприятие индивидом группы представляет собой своеобразный фон, на котором протекает межличностное восприятие. Предлагаемая методика позволяет выявить три возможных «типа» восприятия индивидом группы. При этом в качестве показателя типа данного восприятия выступает роль группы в проектной деятельности воспринимающего. Индивид, который воспринимает группу как помеху своей деятельности или относится к ней нейтрально, считается «индивидуалистическим». Индивид, который воспринимает группу как средство, способствующее достижению тех или иных индивидуальных целей – «прагматическим». Индивид, воспринимающий группу как самостоятельную ценность – «коллективистическим». *Результат:* тип восприятия индивидом группы – индивидуалистическое, коллективистическое, прагматическое.

– **«Опросник диагностики уровня морально-этической ответственности личности»** (методика Марлоу-Крауна; шкала социальной ответственности К.К. Муздыбаева; опросник субъективной трудности Д.А. Леонтьева). *Назначение.* Любая черта морально-этической сферы личности проявляется в определённых ситуациях требующих актуализации и конкретного внешнего проявления нравственных и моральных качеств в действиях и поступках. Последнее, в свою очередь, может выражаться в широком диапазоне (диспозициях) поведения. Помимо анализа этической корректности собственно поступков важно также учитывать их явную и латентную детерминацию (бессознательные аспекты мотивации, степень осознанности и рефлексии). Высокий уровень сформированности морально-этической ответственности связан с социальной ответственностью, высоким уровнем самопонимания, низким уровнем социальной желательности. *Результат:* Низкий, средний и высокий уровень морально-этической ответственности.

– **«Опросник диагностики способности к эмпатии»** (А. Мехрабяна, Н. Эпштейна) и **«Шкала совестливости»** (В.В. Мельников, Л.Т. Ямпольский). *Назначение.* Определяет уровень способности к сопереживанию – эмпатии, которая понимается как эмоциональная отзывчивость, чувствительность и внимание к другим людям, их проблемам, горестям и радостям. Эмпатия проявляется в стремлении оказывать помощь и поддержку. Такое отношение к людям подразумевает развитие гуманистических ценностей личности, без чего невозможна её полная самореализация. *Назначение.* «Шкала совестливости» предназначена для измерения степени уважения к социальным нормам и этическим требованиям. *Результат:* Низкий, средний и высокий индекс эмпатийности и индекс совестливости.

В ходе работы были выделены низкий, средний и высокий уровни готовности будущего педагога к ПНС в образовательном пространстве вуза. Для выявления и присвоения уровня каждому из выделенных показателей применялась следующая шкала: 0 баллов – низкий уровень – адаптивный – не выраженный показатель и степень его реализации; 1 балл – средний уровень – знаниевый – слабо выраженный показатель и степень его реализации; 2 балла – высокий уровень – продуктивный – ярко выраженный показатель и степень его реализации.

Границы интервалов при определении уровня готовности будущего педагога к ПНС рассчитывались на основе методики А.А. Кыверяла [2], в соответствии с которой о низком уровне свидетельствуют баллы в интервале от 0% до 25%, а о высоком уровне – свыше 75%. Заметим, что максимальный суммарный балл равен 16. Таким образом, количественная оценка уровня готовности будущего педагога к ПНС в образовательном пространстве вуза представлена в таблице 1.

Приведённая шкала опирается на *количественные характеристики показателей уровня готовности*, которые обозначены в таблице 2.

Таблица 1

Шкала оценки уровня готовности будущего педагога к ПНС

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Баллы	0 – 4	5 – 11	12 – 16

Таблица 2

Количественная оценка критериев и показателей уровня готовности будущего педагога к ПНС

критерий	Показатели	Название диагностического инструментария	Оценка результатов по методике	Кол-во баллов в уровне готовности к ПНС	
Когнитивный	расширение системы знаний о ПНС педагога: знание теоретико-методологических основ, понятийной и содержательной структуры ПНС, владение способами её формирования и организации ценностно-смыслового образовательного пространства	«Теоретико-методологическая готовность педагога к ПНС» (авторский тест)	0-9 – низкий	0	
			10-19 – средний	1	
			20-29 – высокий	2	
Рефлексивно-деятельностный	стремление к профессионально-нравственному саморазвитию	Опросник «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» (Л. Н. Бережнова)	18-24 Очень низкий	0	
			25-29 Низкий		
			30-34 Ниже среднего		
			35-39 Средний	1	
			40-44 Выше среднего	2	
			45-49 Высокий		
			50-54 Очень высокий		
			развитость профессионально-нравственных качеств личности	18-17 Очень высокая	0
	16-15 Завышенная			1	
	14-12 Нормальная			2	
	11-9 Заниженная			1	
	8-7 Низкая			0	
	6 Очень низкая				
	необходимость педагогической поддержки		15-14 Как возможности педагогической поддержки	2	
			13-11 Как необходимого и достаточного для самореализации	1	
			10-8 Скорее как перспективного для самореализации		
			7-6 Неопределенная оценка, скорее как неперспективного для самореализации	0	
			5 как недостойного внимания в плане реализации		
			направленность личности на расширение системы педагогических ценностей в зависимости от доминирующего типа восприятия индивидом группы	Тест «Восприятие индивидом группы» Е.И. Рогов	Индивидуалистическое
	Прагматическое				1
	Коллективистическое				2
Нравственно-личностный	развитость ПНК – морально-этическая ответственность; сформированность нравственных стратегий решения профессионально-педагогических задач	«Опросник диагностики уровня морально-этической ответственности личности» (Марлоу -Краун; К.К. Муздыбаев; Д.А.Леонтьев)	0 – 5 низкий уровень	0	
			5 – 15 средний уровень	1	
			15 -25 высокий уровень	2	
	развитость ПНК – эмпатия	«Опросник диагностики способности к эмпатии» (А.Мехрабяна, Н.Эпштейна)	12-21 – низкий	0	
			22-28 – средний	1	
			29-33 – высокий	2	
	развитость ПНК – совестливость	«Шкала совестливости» (В.В. Мельников, Л.Т. Ямпольский)	0-4 – низкий	0	
			5-9 – средний	1	
			10-14 – высокий	2	

Для определения изменения установок личности и гармоничности её мотивационно-потребностной сферы целесообразно применить графическую методику с акцентом на качественные характеристики:

– «Диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О.Ф. Потемкина). Назначение. Методика направлена на выявление степени выраженности социально-психологических установок и

состоит из двух субтестов направленных на «альтруизм-эгоизм», «процесс-результат» и направленных на «свободу-власть», «труд-деньги». *Результат*. Полученный результат с помощью данной методики, представляется графически в виде профиля, на котором отмечена степень выраженности той или иной установки. В зависимости от гармоничности или яркой выраженности каких либо установок описываются результаты от 0 до 10 баллов.

Основываясь теоретико-методологической разработке готовности будущего педагога к ПНС, выделенных критериях и показателях оценки уровня её развития, *качественная характеристика* представлена следующим образом:

Низкий уровень (адаптивный) готовности к ПНС предполагает, что педагог не осознает аксиологический и прогностический смысл своей профессии, его интерактивная направленность имеет явно выраженную ориентацию на личные, эгоистические интересы с высокой маргинальной склонностью подчиняться обстоятельствам и импульсивности поведения. Система знаний о ПНС педагога отсутствует, имеются отдельные слабо выраженные представления о методологических подходах, понятийной и содержательной структуре ПНС, не сформировано владение способами организации ценностно-смыслового образовательного пространства. У него отсутствуют компетенции в области целеполагания и планирования, студент не включен в социально значимую проектную деятельность и не имеет расширенного представления о ней. Установка на профессионально-нравственный рост и саморазвитие не выражена, равнодушный и поверхностный тип отношения к процессу обучения и профессионально-педагогической деятельности. Профессионально-нравственные качества данного педагога характеризуются не сформированной ответственностью, отсутствием склонности к эмпатии и не выраженной совестливостью. Рабочая группа воспринимается как прагматическое сообщество, у него не сформированы нравственные стратегии решения профессионально-педагогических задач. Имеет социально-психологическую установку на эгоизм, на результат любой ценой, склонен к жёлому властвовать и ориентирован в основном на заработок, влияние педагогической поддержки и сопровождения в плане профессионально-нравственной самореализации не осознает и соответственно не видит в ней смысла.

Средний уровень (знаниевый) готовности к ПНС предполагает, что педагог не до конца осознаёт аксиологический и прогностический смысл своей профессии, но понимает что это важно, интерактивная направленность имеет ярко выраженную ориентацию на личные, эгоистические интересы. Знания о ПНС педагога имеют общий характер, сформированы представления о методологических подходах, понятийной и содержательной структуре ПНС, сформированы знания о способах организации ценностно-смыслового образовательного пространства. Он имеет представление о спектре гуманитарных педагогических функций и методике их реализации, хотя бы раз в педагогическом процессе был в роли модератора, тьютора, фасилитатора, коуча, проектировщика. Установка на профессионально-нравственный рост и саморазвитие слабо выражена, но присутствует заинтересованный и любознательный тип отношения к процессу обучения и профессионально-педагогической деятельности. Профессионально-нравственные качества данного педагога ха-

рактеризуются средним уровнем ответственности, склонностью к эмпатии и средней степенью уважения к социальным нормам и этическим требованиям. Рабочая группа воспринимается как индивидуалистическое сообщество. Он обладает знаниями в области самоорганизации во времени, целеполагания и планирования, имеет представление о социально значимой проектной деятельности, но не владеет достаточно сформированными компетенциями в области организации ценностно-смыслового образовательного пространства. Нравственные стратегии решения профессионально-педагогических задач имеют ситуативный характер, социально-психологическая установка приближена к среднему значению на альтруизм, в зависимости от обстоятельств присутствует интерес как процессу, так и результату педагогической деятельности, принимает ценность свободы и труда, как социальной необходимости, влияние педагогической поддержки и сопровождения в плане профессионально-нравственной самореализации осознает и расценивает как перспективное саморазвитие.

Высокий уровень (продуктивный) готовности к ПНС предполагает, что педагог осознает аксиологический и прогностический смысл своей профессии, понимает её важность не только для себя, но и для всего общества, интерактивная направленность имеет ярко выраженную ориентацию на взаимодействие и сотрудничество с окружающими. Знания о ПНС педагога имеют системный и глубокий характер, сформированы и могут быть декларированы представления о методологических подходах, понятийной и содержательной структуре ПНС, сформированы и методически подкреплены способы организации ценностно-смыслового образовательного пространства. Он имеет системные представления о спектре гуманитарных педагогических функций и методике их реализации, в зависимости от цели и субъектов педагогического процесса легко реализует роли модератора, тьютора, коуча, проектировщика, сформированные знания о педагогических ценностях переходят в личные смыслы педагогической деятельности. Установка на профессионально-нравственный рост и саморазвитие ярко выражена, присутствует функциональный интерес и сознательный тип отношения к процессу обучения и профессионально-педагогической деятельности. Профессионально-нравственные качества данного педагога характеризуются высоким уровнем ответственности, эмпатии и совестливости. Рабочая группа воспринимается как коллективистическое сообщество. Социально-психологическая установка имеет ярко выраженную направленность на альтруизм, на ценность процесса педагогической деятельности, на свободу, как ценность личности и способ саморазвития, на труд, как средство социального развития общества, влияние педагогической поддержки и сопровождения в плане профессионально-нравственной самореализации осознает и расценивает как необходимость на начальном этапе обучения, как перспективу саморазвития.

Подводя итог вышесказанному, мы можем отметить, что представленная методика исследования не претендует на уникальность, но вместе с тем позволяет объективно зафиксировать и оценить те важные изменения в когнитивном, личностном и деятельностном плане будущего профессионала, которые свидетельствуют об уровне его готовности к профессионально-нравственной самореализации в образовательном пространстве.

Библиографический список

1. Рыбина И.С. К вопросу готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации в образовательном пространстве вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2 (51): 17 – 19.
2. Кыверялга А.А. *Методы исследования в профессиональной педагогике*. Таллин: Валгус, 1980.

References

1. Rybina I.S. K voprosu gotovnosti buduschego pedagoga k professional'no-nravstvennoj samorealizacii v obrazovatel'nom prostranstve vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2 (51): 17 – 19.
2. Kyveryalga A.A. *Metody issledovaniya v professional'noj pedagogike*. Tallin: Valgus, 1980.

Статья поступила в редакцию 14.09.15

УДК 378

Vaskaeva C.C.-A., assisting teacher, Department of Computer Technologies and Applied Computer Software Development, Chechen State Pedagogical Institute (Grozny, Russia), E-mail: sveta.vaz.75@mail.ru

MATHEMATICAL PACKAGES AS A MEANS OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS IN THE PROFILE "MATHEMATICS, INFORMATICS". In the article the author studies theoretical and practical aspects of formation of professional competence bachelors of Pedagogical education profile "Mathematics, Informatics" on the basis of mathematical packages.

The author comes to a conclusion that the use of mathematical packages contributes to the formation of applied skills, based on the integration of mathematics and computer science that will allow graduates to solve various tasks with the help of computer technologies, to simulate statistical experiments and show them on the screen. The use of mathematical packages will allow students to solve a range of professional and pedagogical tasks in the field of computerization of education and to contribute to the training of students for functioning in the information environment.

Key words: professional competences, profile of "Mathematics, Informatics", mathematical packages.

С.С.-А. Вазкаева, ассистент каф. информационных технологий и прикладной информатики, Чеченский государственный педагогический институт, г. Грозный, E-mail: sveta.vaz.75@mail.ru

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ПАКЕТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БАКАЛАВРОВ ПРОФИЛЯ «МАТЕМАТИКА, ИНФОРМАТИКА»

В статье рассмотрены теоретические и практические аспекты формирования профессиональной компетентности у бакалавров направления Педагогическое образование профиля «Математика и информатика» на основе математических пакетов.

Автор приходит к выводу, что применение математических пакетов способствует формированию прикладных умений, основанных на интеграции математики и информатики, которые позволят выпускникам решать различные задачи с помощью информационных технологий, моделировать статистические эксперименты и демонстрировать их на экране. Использование математических пакетов позволит решать целый круг профессионально-педагогических задач в области информатизации образования.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, профиль «Математика и информатика», математические пакеты.

Современный период общественного развития в нашей стране характеризуется быстрыми темпами информатизации, которые затронули все области народного хозяйства. В этой связи задача современной школы – подготовить учащихся к жизни в условиях информационного общества, используя все возможности, которые предоставляют информационные технологии. Стремительное совершенствование техники и технологий влечёт увеличение информационной составляющей в общественной и профессиональной деятельности каждого человека. Умение работать с информацией, исследовать математические модели, проводить математические расчёты с использованием математических пакетов прикладных программ, а также владение средствами информационно-коммуникационных технологий становятся важнейшими составляющими профессиональной компетентности выпускников педагогических вузов, цель которых – сформировать новую формуляцию учителей, способных эффективно подготовить подрастающее поколение к жизни в условиях глобальной информатизации. В наибольшей степени это, безусловно, касается бакалавров направления Педагогическое образование профиля «Математика и информатика».

Специфика новых концептуальных идей подготовки будущих бакалавров профиля «Математика и информатика» в условиях информатизации образования является поиск подходов к профессиональному и личностному развитию обучаемых и определение содержания, методов и форм обучения. Формирование системы фундаментальных математических знаний и умений, а также обеспечение возможности их применения на фоне постоянно развивающихся информационных средств, являются одним из условий подготовки высококвалифицированного выпускника. При этом огромную роль могут сыграть современные компьютерные программы, математические пакеты, выступающие в качестве инструмента реализации интегративных связей между математикой и информатикой.

В Чеченском государственном педагогическом институте уже несколько лет осуществляется подготовка бакалавров направления 44.03.05 «Педагогическое образование» с присвоением квалификации «академический бакалавр» профиля «Математика, информатика».

Основная миссия образовательной программы данного профиля состоит в концептуальном обосновании и моделировании условий подготовки высокопрофессиональных современных специалистов, способных эффективно, с использованием фундаментальных теоретических знаний и инновационных технологий:

- осуществлять профессионально-творческую деятельность в педагогической и культурно-просветительской сферах, аккумулирующей социально и личностно значимый опыт познания мира;

- организационно-управленческую и педагогическую работу в области образования и культурно-просветительской деятельности;

- сохранять и развивать, транслировать и популяризировать в контексте своей профессиональной деятельности лучшие традиции отечественного и зарубежного педагогического опыта [1].

С учётом того, что обучение осуществляется на основе ФГОС ВПО по направлению подготовки 44.03.05 – «Педагогическое образование», основной целью освоения данной образовательной программы является формирование у обучающихся личностных качеств, а также общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Тем самым, обобщённо можно представить цель подготовки бакалавров профиля «Математика, информатика», как формирование профессиональной компетентности выпускника. Как уже отмечалось, большую роль в формировании компетентности у бакалавров профиля «Математика, информатика» играют математические пакеты, так как именно они позволяют решать задачи прикладного характера в условиях информационной среды. В результате нами в качестве предмета исследования выбран процесс формирования компетентности у бакалавров профиля «Математика и информатика» с использованием математических пакетов.

В качестве рабочей версии нами было разработано следующее определение: *Профессиональная компетентность бакалавров направления 44.03.05 «Педагогическое образование» профиля «Математика и информатика» – это интегральная характеристика, определяющая способность и готовность будущих бакалавров к решению задач, возникающих в сфере профессионально – педагогической деятельности, основанная на фундаментальных математических знаниях, практических умениях и навыках осуществлять преподавание дисциплин предметной области «Математика и информатика» с использованием математических пакетов прикладных программ.*

Как отмечают авторы [2 и др.], работа с современными математическими пакетами прикладных программ и информационно-коммуникационными технологиями формирует у студентов умения постановки и решения задач с использованием компьютера, применения его в качестве инструмента познания, организации поисковой и исследовательской деятельности, раскрывает новый потенциал для учебного взаимодействия студентов и преподавателей, даёт возможность каждому обучающемуся в наибольшей мере реализовать свой интеллектуальный потенциал.

В учебный план профиля «Математика и информатика» входит достаточное количество дисциплин, вносящих свой вклад в формирование профессиональной компетентности выпускников на основе математических пакетов. Одной из таких дисциплин является «Теория вероятностей и математическая статистика», которая входит в базовую часть профессионального цикла ООП бакалавриата по данному направлению подготовки. Она изучается в 4 семестре и способствует формированию прикладных умений и навыков.

В процессе изучения дисциплины студенты производят выполнение численных расчётов при решении задач, при обработке статистических данных, их интерполяции и экстраполяции, аппроксимации полиномами с применением метода наименьших квадратов, а также активно осваивают метод статистических испытаний (метод Монте-Карло) и т.д. Компьютер в рамках данной дисциплины может быть использован для хранения, представления и обработки статистических данных; при построении графиков, диаграмм, гистограмм, графиков функции распределения и функции плотности; при вычислении значений функции Лапласа и т. д. При этом, решение типовых задач связано с построением графиков, а для проведения исследований различных зависимостей используются графические возможности и средства пакетов Matlab, Mathcad, Maple, Statistica и др. В рамках изучаемой дисциплины предусмотрено проведение лабораторного практикума, основанного на применении компьютерных программ с использованием математического пакета Mathcad. Развитию навыков решения задач прикладной направленности способствует как применение табличного процессора с его вычислительными и графическими возможностями, так и использование возможно-

стей рассматриваемых математических пакетов. Обучающиеся должны не только получать результат, так как в большинстве случаев процесс решения стандартных задач обеспечивается применением встроенных синтаксических средств пакета, но, что представляется наиболее важным, – провести анализ и интерпретацию результатов [3].

Тем самым, эффективное формирование профессиональной компетентности у будущих бакалавров профиля «Математика и информатика» возможно при активном применении математических пакетов, таких как Mathcad, Maple, Mathematica, Matlab, Statistica и др. Применение этих пакетов способствует формированию прикладных умений, основанных на интеграции математики и информатики, которые позволят выпускникам решать различные задачи с помощью информационных технологий, моделировать статистические эксперименты и демонстрировать их на экране. Также использование математических пакетов позволит решать целый круг профессионально – педагогических задач в области информатизации образования и способствовать подготовке учащихся к функционированию в условиях информационной среды.

Библиографический список

1. Образовательная программа направления 44.03.05 «Педагогическое образование» с присвоением квалификации «академический бакалавр» профиля «Математика, информатика». Грозный, 2014. Available at: http://www.chgpi.ru/images/obrazovanie/44.03.05_.pdf
2. Васильева Л.Н. Использование пакета Matlab в курсе изучения дифференциальных уравнений. *Педагогическая информатика*. 2011; 4: 67 – 73.
3. Самсонова С.А., Попов В.Н. Формирование информационной компетентности бакалавров прикладной математики и информатики в рамках дисциплины «Теория вероятностей и математическая статистика». *Современные проблемы науки и образования*. 2013; 1.

References

1. *Obrazovatel'naya programma napravleniya 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie» s prisvoeniem kvalifikacii «akademicheskij bakalavr» profilya «Matematika, informatika»*. Groznyj, 2014. Available at: http://www.chgpi.ru/images/obrazovanie/44.03.05_.pdf
2. Vasil'eva L.N. Ispol'zovanie paketa Matlab v kurse izucheniya differencial'nyh uravnenij. *Pedagogicheskaya informatika*. 2011; 4: 67 – 73.
3. Samsonova S.A., Popov V.N. Formirovanie informacionnoj kompetentnosti bakalavrov prikladnoj matematiki i informatiki v ramkah discipliny «Teoriya veroyatnostej i matematicheskaya statistika». *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013; 1.

Статья поступила в редакцию 12.10.15

УДК 376.564

Gromova I.A., MA student, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: erraiet@gmail.com
Borodina V.N., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: borodina0769@mail.ru.

THE PREVENTION OF VAGRANCY AND SOCIAL-PEDAGOGICAL REHABILITATION OF WAIF TEENAGERS. The article presents an analysis of the literature, which reviews a problem of prevention vagrancy among street children and teenagers, as well as listed recommendations for psychologists and teachers on the social-pedagogical rehabilitation and correction of personal development waif teenagers. Preventive care in the education of children estranged from their own families is not only a routine duty of society, now it is an urgent need. It requires a special social and legal work with the population, where the primary task is identify vulnerable families and provide them with expert assistance of special social services. The material presented in the article shows the importance of the participation of different experts and especially parents in the process of rehabilitation of teenagers, who have a prone to vagrancy.

Key words: vagrancy, waif, teenagers, prevention.

И.А. Громова, магистрант Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: erraiet@gmail.com

В.Н. Бородина, канд. психол. наук, доц. Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: borodina0769@mail.ru.

ПРОФИЛАКТИКА БРОДЯЖНИЧЕСТВА И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ БЕСПРИЗОРНЫХ ПОДРОСТКОВ¹

В статье представлены результаты анализа литературы по проблеме профилактики бродяжничества среди беспризорных детей и подростков, а также обозначены рекомендации для психологов и педагогов по социально-педагогической реабилитации и коррекции личностного развития подростка-беспризорника. Профилактическая помощь в воспитании детей, отчужденных от собственных семей является не только рутинной обязанностью общества, теперь – это острая необходимость. Она требует особой социально-правовой работы с населением, где, прежде всего, стоит задача выявления неблагополучных семей и оказания им квалифицированной помощи специальными социальными службами. Представленный в статье материал позволяет сделать вывод о том, насколько важно участие различных специалистов и непосредственно родителей в процессе реабилитации подростков, склонных к бродяжничеству.

Ключевые слова: бродяжничество, беспризорность, подростки, профилактика.

¹ Работа выполнена при поддержке гранта фонда Михаила Прохорова, конкурс «Академическая мобильность»

Беспризорность и бродяжничество имеют причины, не исследовав которые очень сложно понять суть этих явлений, а также то, к каким мерам профилактики и пресечения потребуются прибегнуть в процессе борьбы с данными проблемами.

Современный термин «беспризорный» весьма ограничен, он не включает в себя достаточно большое количество категорий детей, нуждающихся в помощи и защите общества, но, тем не менее, проблема беспризорности на сегодняшний день является одной из самых острых в современной действительности. Беспризорники, добровольно покидающие дом и попрошайничавшие на улице, находятся в группе риска и являются потенциальными правонарушителями, выступая легкой добычей для преступников. На данный момент существуют комиссии по делам несовершеннолетних, но отсутствует система государственного учета безнадзорности. Беспризорность и преступность обретают все более угрожающий характер, требуя немедленного вмешательства и продуманного решения обозначенной проблемы.

И.Н. Пятницкая в своих трудах рассматривает уходы ребёнка от родителей, побег из дома однозначно как патологию, зачастую имеющие социальные корни [1]. Исключениями выступают только психически нездоровые дети, чьи побег отражают в первую очередь расстройство сферы влечений. Ребёнок, начиная «бегать» еще в возрасте приблизительно 4 лет, не может внятно объяснить, куда и почему он убегает даже повзрослев. Побег в данном случае является просто «стремлением вон».

На сегодняшний день подавляющее большинство побегов совершается из-за мучительных для конкретного ребёнка условий дома. Первый побег из дома рушит психологический барьер, который до этого удерживал ребёнка от подобного поступка. И если подростку удастся подбить товарища на совершение совместного побега, то часто это свидетельствует о том, что и у того дома не все благополучно. Но стоит также отметить, что не все уходят из дома окончательно и бесповоротно. Встречается так называемое полубродяжничество, когда подростки «бегают» на заработки, иногда приходя ночевать домой и порой даже делая родным подарки. В подобном образе жизни детей (впрочем, и взрослых тоже) привлекает полное отсутствие обязанностей и ответственности, при достаточном для существования материальном доходе.

Начиная с собирательства и попрошайничества, беспризорники смеются и объединяются в группы, которые постепенно переквалифицируются на грабежи. Агрессивность подобных группировок столь высока, что состоящие в ней подростки нередко способны даже на тяжкие формы преступности, вплоть до убийства.

Статистика показывает, что в подростковом периоде (14 – 16 лет) численность побегов среди мальчиков значительно уменьшается. В то время как среди девочек ситуация обратная – побег учащаются, количество убежавших увеличивается [2]. Но в большинстве своем это не побег в прямом смысле этого слова, а скорее бродяжничество в поисках компаний для увеселительного времяпрепровождения: употребление спиртных напитков, общение с противоположным полом и даже случайные половые связи.

Также среди бродяжничающих выделяется группа подростков 14 – 15 лет, регулярно употребляющих наркотические средства [1]. Причиной ухода из дома являются частые скандалы и попытки лечения, которые им не нужны. Такие подростки целенаправленно «бегут» в компанию, совместно с которой продолжают добывать и употреблять наркотики вещества. Но это временные бродяжки, которые с готовностью принимают приглашение вернуться домой и даже не против госпитализации. Однако зачастую наркоманы не скрывают желания продолжать употреблять и при первом же удобном случае сбегут из больницы. Психопатологический анализ демонстрирует эмоциональное опустошение, презрительное отношение к близким, циничность. Роль бегства в таких случаях остается неясной. Оно продолжается в среднем несколько месяцев и обыкновенно заканчивается передозировкой.

Как замечает И.Н. Пятницкая, в последние годы наблюдается непрерывный рост преступности несовершеннолетних. И «если сложившиеся формы работы с беспризорными не будут принципиально изменены, если заниматься с ними будут только одни работники МВД, не удастся остановить процесс роста преступности в целом» [1, с. 27].

Негативные последствия бродяжничества представляются в двух аспектах: приобретение навыков девиантного поведения, а также измененное отношение к воспитателям и воспитанию в целом. Первый аспект является наиболее опасным, так как без присмотра взрослых или же под их неблагоприятным влия-

нием заметно проявляются отрицательные наклонности: тяга к воровству, лжи, попрошайничеству, стремлению унизить и т. д. Причём инстинкт самосохранения ещё не обеспечивает полное осознание ценности жизни. Беспризорники часто рискуют, взбираясь на большую высоту, балуясь с огнём, электричеством, оружием, вдыхая пары отравляющих веществ. Исходя из этого, можно предположить, что подобный опыт обязательно приведет к ранней деградации личности ребёнка. Однако это не всегда так. Л.А. Грищенко, основываясь в том числе и на своем личном опыте, утверждает: «Прекратив же безнадзорное существование, ребёнок без особых затруднений переходит на «школьную» систему ожиданий к его поведению и поступает в соответствии с предъявляемыми к нему требованиями» [3, с. 21]. Как меняется окружающий их мир, так и дети неизбежно меняются вместе с ним. И в более взрослые годы воспоминания о «глупости юных лет» не интериорируются и воспринимаются, как нечто к собственной личности не относящееся.

Для гарантии как психического, так и физиологического здоровья, социально-психологической адаптации, а также для профилактики бродяжничества среди детей и подростков требуется усилить контроль со стороны общества над воспитанием подрастающего поколения. На базе исследованного материала по теме профилактики бродяжничества, можно привести следующий ряд условий и преобразований (в том числе на государственном уровне), выполнение которых значительно повысит шансы достижения положительных результатов на пути к поставленной цели:

1. В существующую сейчас медицинскую карту следует включить запись поведенческих черт, особенностей психического развития ребёнка, характеристику семьи с учетом их возможностей обеспечить ребёнку гармоничное развитие и воспитание.

2. Как можно раньше выявлять психо-социально неблагополучные семьи с последующим контролем за ними. Отсутствие же контроля превратит такие семьи в источник социальной угрозы для собственных детей.

3. Детей с психосоциальным недоразвитием, детей из неблагополучных семей следует уже на ранних этапах вовлекать в сферу государственного психолого-педагогического влияния и медицинской помощи.

4. Содействовать развитию идеи семейного детского дома, обеспечения временного стороннего семейного патронажа.

5. Поддерживать формы общественного воспитания: системы ранней продуктивной занятости, привлечение по мере возможностей детей к труду взрослых, введение молодежного и профессионального шефства.

6. Seriously подойти к вопросу организованного молодежного досуга. Увеличение образовательных, познавательных, эстетических, культурных программ. Ограничению подлежит ночное времяпрепровождение.

7. Ввести санитарно-гигиеническое воспитание с ориентацией на здоровье и красоту, ознакомление с основами культуры и гуманистическими принципами. Профилактика употребления опьяняющих веществ должна начинаться в раннем детстве (с 3 – 5 лет) и продолжаться до конца подросткового периода.

8. Необходимо переоценить и укрепить социальное значение служб, ведущих непосредственную работу с детьми и их семьями (воспитателей в детских садах, школьных учителей, детских психологов и психиатров, педиатров, детских наркологов, сотрудников детских комнат милиции и т. д.).

Но профилактика бродяжничества среди детей и подростков будет особенно эффективна, если в системе организации учебно-воспитательной деятельности будет проведена программа социально-педагогической работы по формированию положительного опыта социального поведения, навыков общения и взаимодействия с окружающими людьми. Не смотря на то, что о реабилитации чаще всего говорится в медицинской практике, следует учитывать, что человек в целом как психосоматическое существо нуждается не только в медико-биологическом и психическом, но и в социально-педагогическом восстановлении [4]. Исходя из вышесказанного, ниже нами будут приведены некоторые рекомендации для психологов и педагогов по профилактике и социально-педагогической реабилитации подростков, склонных к бродяжничеству:

1. Работу следует начинать не с ребёнка, а со взрослого. Огромнейшую роль в процессе реабилитации бродяжничающего ребёнка играют его родители. Поэтому в первую очередь именно они должны разобраться в себе, и уже только после этого можно начинать подбирать методы воспитания, которые будут им по силам. Социальные психологи давно вывели закономерность:

чем меньше эмоциональных контактов, носящих положительный характер, в общении родителей и ребёнка, тем ярче антиобщественные тенденции поведения последнего. В неблагополучных семьях негативное влияние на ребёнка оказывает аморальное поведение родителей, к которому он привыкает с младенчества и усваивает как эталон.

В условиях же нормальной семьи крайне отрицательно на личности ребёнка сказывается состояние глубокой хронической депрессии у матери. Так, например, в начале 90-х годов миллионы женщин остались за чертой бедности, им в буквальном смысле нечем было кормить детей, что доводило их до отчаяния. Депрессивное состояние не только ослабляет воспитательный потенциал матери, но и вызывает у ребёнка ответную реакцию агрессии и непослушания.

Уходят дети и из внешне благополучных состоятельных семей. Происходит это из-за недостатка эмоционального тепла, участия. Также родители могут спровоцировать ребёнка вседозволенностью. Но наиболее травмирующим фактором оказывается несоответствие ребёнка идеалу, выстроенному в сознании родителей. Психологи отмечают, что потерявшие опору благополучные дети быстро иссякают морально и физически. Как следствие, у них формируется стойкий страх перед будущим [5].

Специалисты, имеющие опыт работы с родителями трудных детей, отмечают, что призывы к гуманизму воспринимаются положительно, когда речь идет о детях вообще. Но как только разговор заходит о собственном ребёнке, родители сразу же занимают скептическую позицию и пессимистично оценивают свои и общественные воспитательные возможности, поэтому, прежде всего, нужно преодолеть застарелый эмоциональный барьер в отношениях с ребёнком, и первый шаг должен сделать именно родитель, отрешившись от прошлых обид и по-новому взглянув на своего ребёнка. Понимание и принятие проблем прошлого делает родителя более гибким, а ощущение вины, по словам И.Н. Пятницкой, «придаст силы в стремлении вернуть доверие ребёнка» [1, с. 47].

2. Следующим шагом будет отказ от попыток найти одну главную причину, по возможности простую и легко устранимую. Следует проанализировать, в какой из сфер отношений (семья, учебный коллектив, группы неформального общения) у ребёнка сложились конфликтные отношения и с чем они связаны.

Как правило, чем отдаленнее положение подростка от ведущих ролей в коллективе, тем сложнее ему реализоваться. Поэтому необходимо присмотреться к отношениям ребёнка со своими сверстниками.

3. Определите, какие личные качества подростка мешают ему полноценно развиваться и самостоятельно успешно решать жизненные задачи. Есть большая вероятность, что здраво оценив возможности ребёнка, придется примерить родителей с отставанием его в психическом развитии и аномальным складом характера. Эти факторы обычно и влекут за собой отнесение ребёнка в учебной коллективе к разряду хронически неуспевающих.

Иногда приходится признать факт отставания ребёнка, но не в интеллектуальном развитии, а в целом. Позднее созревание влечет за собой несоответствие возрастным нормам уровня развития самостоятельности, независимости, способности соотносить поступки с нормами и т. д. Из-за этого ему сложно найти общий язык со сверстниками. Порой причиной конфликтов становится непонимание односторонней заостренности характера. Она может проявляться в присущей от природы подростку непоседливости, агрессивности и т. п. Как правило, педагогические рекомендации по отношению к подобным детям советуют обеспечить им поле деятельности, где бы они смогли выплеснуть избыток сил.

Однако во всех перечисленных случаях взрослые, окружающие таких детей, должны отказаться от тщеславия, вместе с подопечными радуясь их скромным успехам, и научиться ждать. Торопливость и нетерпимость к слабостям истощают психику несовершеннолетнего.

4. Заручитесь поддержкой партнеров по воспитанию. По пути средовой реабилитации бродяжничающих детей их родителям просто необходима помощь со стороны специалистов. Последующая поддержка тоже чаще всего оказывается не лишней.

Необходимо объединиться и разработать совместный план действий в деле педагогической реабилитации ребёнка совместно с учителями, инспектором милиции по делам несовершеннолетних, специалистом в сфере психологии и психиатрии несовершеннолетних, руководителем внешкольного детского или подросткового самодеятельного коллектива, а также с родителями,

с детьми которых бродяжничал ребёнок, проходящий на данный момент реабилитацию.

В последнем случае ситуация достаточно сложная. Родители обычно предпочитают получать помощь индивидуально. Однако когда в порядке психологического эксперимента удается наладить контакт между несколькими из них, связь эта остается достаточно стабильной. И если родителям все же удается договориться, то шансы повлиять на своих детей у каждого из них сильно возрастают. Крайней мерой, например, может стать договорённость о том, чтобы дать возможность приятелям ребёнка с согласия его родителей пожить у них дома и наоборот, если другого выхода для разрешения конфликта пока наблюдаться не будет.

5. Поспособствовать установлению связи между компанией ребёнка и его родителями. Это одна из наиболее сложных задач. На практике довольно часты случаи, когда родители ребёнка, входящего в группу неформального общения 12 – 14-летних сверстников, испытывают страх перед ними. Страх вызывает агрессию. Серьезная борьба взрослого человека с детьми, выглядит удручающе и в целом влечет за собой потерю авторитета. Поэтому, собираясь вмешаться в отношения своего ребёнка с его приятелями, родителям необходимо позаботиться о союзниках, чтобы дети видели перед собой не одного отчаявшегося человека, а группу уверенных друг в друге людей, которые хорошо знают свое дело и умеют его делать.

В первую очередь необходимо направить свои силы на противостояние объединению детей и подростков, имеющих тягу к побегам из дома, в устойчивые формирования. При первых признаках образования «клана», нужно незамедлительно выявить лидеров и инициаторов, на воспитании которых сосредоточить основное внимание. Направления работы с ними должны вестись одновременно по нескольким фронтам: нормализация отношений в семье с активным вмешательством общественности; включение ребёнка в коллектив, который способен принять его таким, каков он есть; оздоровление. Именно эти дети, возвращаясь в семью и коллектив, способны оказать наибольшее влияние на остальных членов неформальных групп. Таким образом, при педагогической удаче можно лишить бродяжничающие «кланы» лидеров, которые своим примером переходят в организованный коллектив подадут пример другим. В случае неудачи их следует изолировать от общества, чтобы они перестали подавать отрицательный пример, а также позаботиться о том, чтобы остальные были разделены или сами разошлись по разным детским коллективам. Эффект такого растаскивания будет виден не сразу, но при настойчивости родителей и команды специалистов в стремлении не допустить зарождения новых деструктивных неформальных объединений, а также помощи детям с возникающими по ходу проблемами адаптации в коллективе, будут видны положительные сдвиги в поведении детей.

Особого внимания и незамедлительного вмешательства требуют ситуации, когда особенности незрелой психики и проблемы детей используются в преступных целях. Взрослые, способствующие бродяжничеству несовершеннолетних, должны быть привлечены к ответственности. Требуется срочно призвать на помощь правоохранительные органы, прежде всего в лице инспектора по делам несовершеннолетних. Правда на первых парах в этой нелегкой борьбе придется преодолевать сопротивление самого ребёнка, затраченные силы, в конце концов, оправдают себя.

Подводя итог, следует отметить, что в настоящее время бродяжничество принято считать исключительно явлением социальным, причиной которого является неблагоприятная семейная обстановка. Однако, как показывает более детальное рассмотрение вопроса, такое мнение ошибочно. Многие дети, подвергшиеся домашнему насилию, уставшие от пьянства родителей, убегают выплакаться в подъезд, к соседям или родственникам, которые обеспечивают им временный приют. Те же, кто убегают на улицу – контингент особенный, они не из робкого десятка и очень самостоятельны. Следовательно, чтобы выяснить, кто перед вами и что с ним делать дальше, абсолютно недостаточно узнать его имя, адрес, обследовать на наличие вшей и т. д. Любого беспризорника стоит оценивать как ребёнка девиантного. Хотя, безусловно, в числе беспризорных подростков встречаются и психически здоровые дети, оказавшиеся на улице вследствие какого-либо несчастного случая. Поэтому целесообразно работать с беспризорниками не как с однородной массой, а пытаться ко всем подобрать индивидуальный подход в процессе реабилитации, учитывая квалифицированное психиатрическое и психологическое обследование каждого из них.

Библиографический список

1. Пятницкая И.Н., Шаталов А.И. *Трудные дети – трудные взрослые*. Москва: Кнорус, 2011.
2. Борисова Ю.В., Лебедева Е.Ю. Индивидуальные психологические особенности девочек, склонных к бродяжничеству. *Ананьевские чтения – 2007*: материалы научно-практической конференции 23-25 октября 2007 года. Под редакцией Л.А. Цветковой. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2007.
3. Грищенко Л.А., Алмазов Б.Н. *Побег из дома и бродяжничество*. Свердловск: Издательство Уральского университета, 1988.
4. Макарьев И.С. Социально-педагогическая реабилитация подростков с девиантным поведением как педагогическая проблема. *Девиантное поведение: проблемы профилактики, диагностики и коррекции*: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (28-29 ноября 2008 г.). Научный редактор Н.А. Польская. Саратов: ИЦ Наука, 2008.
5. *Сиротство и беспризорность в России: история и современность*. Правительством Санкт-Петербурга, Комитет по вопросам законности правопорядка и безопасности. Авторы-составители: В.Н. Занозина, Е.М. Колосова, А.Н. Чистиков. Санкт-Петербург: Лики России, 2008.

References

1. Pyatnickaya I.N., Shatalov A.I. *Trudnye deti – trudnye vzroslye*. Moskva: Knorus, 2011.
2. Borisova Yu.V., Lebedeva E.Yu. Individual'nye psihologicheskie osobennosti devochek, sklonnyh k brodyazhnichestvu. *Anan'evskie chteniya – 2007*: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii 23-25 oktyabrya 2007 goda. Pod redakciej L.A. Cvetkovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU, 2007.
3. Grischenko L.A., Almazov B.N. *Pobeg iz doma i brodyazhnichestvo*. Sverdlovsk: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 1988.
4. Makar'ev I.S. Social'no-pedagogicheskaya reabilitaciya podrostkov s deviantnym povedeniem kak pedagogicheskaya problema. *Deviantnoe povedenie: problemy profilaktiki, diagnostiki i korrekci*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem (28-29 noyabrya 2008 g.). Nauchnyj redaktor N.A. Pol'skaya. Saratov: IC Nauka, 2008.
5. *Sirotsvo i besprizornost' v Rossii: istoriya i sovremennost'*. Pravitel'stvo Sankt-Peterburga, Komitet po voprosam zakonnosti pravoporyadka i bezopasnosti. Avtory-sostaviteli: V.N. Zanozina, E.M. Kolosova, A.N. Chistikov. Sankt-Peterburg: Liki Rossii, 2008.

Статья поступила в редакцию 05.10.15

УДК 378

Magomadova Z.S., senior teacher, Chechen State Pedagogical Institute (Grozny, Russia), E-mail: grozny-gymn-2@yandex.ru

DIDACTIC POSSIBILITIES OF INFORMATION SYSTEMS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A UNIVERSITY. The article describes various software products, technologies, allowing to carry out educational process in modern higher education schools on the basis of timely providing educators and students access to training, teaching information. The author considers in detail the software products that are developed in Russia and abroad. "VOTUM" interactive training system, "Moodle" technology allow teachers to organize interconnection between different universities. The author concludes that information technologies play a key role in the process of accumulation, distribution and effective use of new knowledge, but also contribute to improving the quality and increasing the accessibility of higher education.

Key words: university, computer technologies, testing system.

З.С. Магомадова, ст. преп. ФГБОУ ВПО «Чеченский государственный педагогический институт», г. Грозный, E-mail: grozny-gymn-2@yandex.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

В статье рассмотрены различные программные продукты, технологии, позволяющие осуществлять учебный процесс в современном вузе на основе своевременного предоставления преподавателям и студентам доступа к учебной, учебно-методической информации. Автор подробно рассматривает программные продукты, которые разработаны в России и за рубежом. Это система интерактивного обучения «VOTUM», технология «Moodle», позволяет организовать межсетевое взаимодействие между различными вузами. Автор делает вывод, что информационные технологии играют ключевую роль в процессе накопления, распространения и эффективного использования новых знаний, а также способствует тому, что совершенствуется качество и увеличивается доступность высшего образования.

Ключевые слова: вуз, информационные технологии; системы тестирования.

В настоящий момент разработка и внедрение в учебный процесс вузов различных информационных систем осуществляется в соответствии с государственными научно-техническими программами, и участие вуза в таких программах обеспечивает наиболее эффективное развитие в указанном направлении. Многие вузовские аудитории оборудованы мультимедийными проекторами, и компьютерами, а так же мультимедийными досками. В большинстве вузов созданы условия для открытого доступа к базам электронных библиотек, медиатек, сети Интернет и др. В совокупности эти средства мультимедии позволяют преподавателям предоставить материал в наиболее доходчивой форме, основываясь на таких педагогических принципах, как интерактивность, индивидуализация, доступность, наглядность и т. д.

Одним из самых распространённых, доступных и широко используемых программных продуктов, используемых в процессе образования, является программный продукт Microsoft PowerPoint, который предназначен для создания электронных слайдов. Во многих вузах также широко используются в образовательном процессе специализированные информационные технологии, как, например, портал дистанционного обучения с использованием технологии «Moodle», который позволяет пре-

подавателям публиковать свои дистанционные курсы или создавать курсы практических и теоретических дисциплин, а также формировать тематические форумы, выставки и библиотеки. При этом технология «Moodle» позволяет организовать межсетевое взаимодействие между различными вузами через совместное использование выкладываемых продуктов. Созданных на основе информационных технологий. Это могут быть разработки мультимедийных лекций, семинарских и практических занятий на интерактивной основе, электронные учебники дисциплин, отдельные студенческие проекты и целые электронные портфолио.

Во многих вузах функционирует так называемая «электронная библиотека». К этой библиотеке имеют открытый доступ как преподаватели, так и студенты. В этой библиотеке можно найти различные учебные и научные издания, публикации и материалы, разрабатываемые в вузе. В настоящий момент в России созданы крупные электронные библиотеки – например, электронно-библиотечная система (ЭБС) «Лань» (<http://e.lanbook.com/>). Представленная электронно-библиотечная система – это ресурс, включающий в себя: электронные версии книг издательства «Лань», других ведущих издательств учебной литературы,

а так же электронные версии периодических изданий по гуманитарным естественным и техническим наукам.

Основная цель создания ресурса – обеспечение вузов доступом к научной, учебной литературе и научной периодике по максимальному количеству профильных направлений, поэтому ассортимент электронно-библиотечной системы постоянно расширяется. При этом вуз, оплачивая подключение к необходимым ресурсам ЭБС, получает право неограниченного доступа для преподавателей и студентов к выбранным ресурсам, в любое время, из любого места посредством сети Интернет.

В процессе реализации компетентностного подхода особое внимание уделяется контролю знаний и навыков студентов. Для этого была разработана и в настоящий момент активно внедряется, система интерактивного обучения «VOTUM» (<http://votum-edu.ru>), которая даёт возможность преподавателям быстро получить и обработать данные, полученные в результате опроса студентов. При этом проверка навыков и знаний может проходить не только в рамках контрольной работы или экзамена, но во время текущих занятий. Уникальность системы состоит в том, что для её использования в учебном процессе не нужен специальный компьютерный класс. Интерактивную систему тестирования VOTUM можно использовать в любом кабинете, который оснащён одним компьютером или ноутбуком (нетбуком), экраном или интерактивной доской. На экран, либо интерактивную доску выводятся не только вопросы и варианты ответов, но так же и статистика, отчеты по успеваемости студентов, так что каждый сможет оценить и сравнить свои результаты успеваемости. Вопросы с использованием мультимедиа-файлов можно не только выводить на экран, но так же и управлять этими файлами (воспроизводить, останавливать, закрывать) прямо с доски, делать пометки, оставлять комментарии, акцентируя внимание обучающихся на определенных объектах.

Специфика и принципы работы данной информационной системы заключаются в следующем: на компьютер преподавателя устанавливается программное обеспечение VOTUM. С помощью USB порта, к компьютеру присоединяется радио-ресивер. У преподавателя и у каждого студента имеется свой беспроводной пульт. С помощью этих пультов, студенты отвечают на вопросы, выбирая верный вариант ответа из нескольких предложенных или набирают ответ на пульте, либо дают знать преподавателю, что у них возникли вопросы. Посредством радио-ресивера сигналы с пультов поступают в компьютер и обрабатываются программой, а далее система VOTUM мгновенно выдает результаты тестирования. В целом поддерживает несколько режимов (табл. 1):

део); давать ответы вводом текста; отслеживать динамику обучения группы в целом и каждого студента в частности; использовать базу готовых заданий и тестов; проводить установку параметров времени на выполнение заданий; интегрироваться с учебниками, методическим указаниями для проведения занятий.

Интерактивная система тестирования может работать, если в учебном заведении есть локальная сеть, тогда на сервер устанавливаются VOTUM, а клиентскую часть нашей системы устанавливают на компьютеры преподавателей, которые подключены к локальной сети. Это даёт очень много возможностей:

1) иметь базу тестов, к которой в любой момент имеет доступ каждый педагог, что позволяет исключить дублирование и потерю вопросов или теста;

2) видеть результатов теста не только по группе, но и по каждому конкретному студенту, а также проведение сравнительного анализа по тестам между группами;

3) создавать тесты или вопросы к тестам сразу несколькими педагогами, которые одновременно находятся в локальной сети;

4) редактировать уже имеющиеся вопросы, создавать новые тесты на основе созданных вопросов;

5) проводить соревнование в группе на выполнение тестового задания или проводить соревнования на выполнение какого-либо теста, находясь в разных аудиториях или ВУЗах.

Если в учебном заведении отсутствует локальная сеть, тогда интерактивную систему обучения, тестирования и опроса VOTUM ставят на каждый компьютер, где и работают с ней. Тем самым, VOTUM – это удобный инструмент для балльно-рейтинговой системы. Система голосования VOTUM помогает не только обеспечивать проверку качества знаний студентов при освоении основных образовательных программ, но и для определения рейтинга студента по дисциплине за семестр, курс, период обучения.

В связи с быстро растущими в нашей стране технологиями дистанционного обучения, всё больше применяется практика внедрения средств видеоконференций в сферу открытого образования. Также активно внедряется в процесс образования технология беспроводного доступа к сети – Wireless Fidelity (Wi-Fi), позволяющая как преподавателям, так и студентам, находящимся в зданиях университетов, быстро получать доступ к личным компьютеров, смартфонов, планшетов к образовательным ресурсам, а также другим образовательным ресурсам, доступным в сети Интернет.

Тем самым информационные технологии играют ключевую роль в процессе накопления, распространения и эффективного

Таблица 1

Основные режимы информационной системы VOTUM

№	Режим	Функции
1.	<i>Оценка</i>	используется для оценивания понимания учащимися материала курса или для контроля работы в ходе занятий. Система записывает результаты в процессе оценки знаний для последующего анализа
2.	<i>Соревнование</i>	этот учебный модуль предлагает студентам отвечать на вопросы в режиме соревнования (тот, кто нажимает первым кнопку на пульте, получает право ответить на вопрос).
3.	<i>Опрос</i>	используется при проведении референдумов по заранее подготовленному вопроснику, позволяет узнать соотношение мнений и голосов по какой-либо теме
4.	<i>Голосование</i>	этот режим используется для проведения анкетирования, опроса, голосования учащихся. На голосовании преподаватель задает вопросы устно, пишет на доске или раздает вопросники, учащиеся отвечают с помощью пультов. По окончании голосования VOTUM генерирует подробные отчеты с выводом результатов в числовом и процентном соотношении, а так же ответы всех участников на все вопросы голосования.
5.	<i>Индивидуальный тест</i>	этот режим дает возможность подобрать каждому студенту индивидуальные задания, в зависимости от успеваемости, а также избежать «списывания» в процессе тестирования. Письменные варианты теста можно выбрать на основе уже созданных вопросов, при этом количество вариантов преподаватель может определить самостоятельно. При автоматическом распределении вопросы добавляются в произвольном порядке, что обеспечивает уникальность вариантов.

С помощью своего пульта преподаватель управляет процессом тестирования. При этом система позволяет: выдавать студентам задания различных форматов (текст, графика, ви-

использования новых знаний, а также способствует тому, что совершенствуется качество и увеличивается доступность высшего образования.

Библиографический список

1. Шукманова А.С., Аяпова А.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании. *Современная педагогика*. 2014; 8.

Reference

1. Shukmanova A.S., Ayapova A.A. Ispol'zovanie informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij v obrazovanii. *Sovremennaya pedagogika*. 2014; 8.

Статья поступила в редакцию 03.10.15

УДК 378.14.015.62

Poshtareva T.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Stavropol Branch of Russian State Social University (Stavropol, Russia), E-mail: tati19701@rambler.ru

FEATURES OF CIVIL-PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION. The research paper considers the specifics of civil and patriotic education and formation of its basis of Russian self-consciousness of children. The author substantiates the relevance of civil and patriotic education in the preschool period of childhood in terms of educational institutions. The paper gives a brief description of civic and patriotic aspects of education, states the need for this bidirectional process as an opportunity to the younger man to gain the mentality of a representative of his nationality, and at the same time to integrate into Russian society and become an absolute member of the society. The researcher reveals conditions, under which civil-patriotic education will be effective.

Key words: civil-patriotic education, national identity, educational institution.

T.B. Поштарева, д-р пед. наук, проф., проф. каф. социальной работы и социального права филиала «Российский государственный социальный университет», г. Ставрополь, E-mail: tati19701@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В данной статье рассматриваются особенности гражданско-патриотического воспитания и формирования на его основе общероссийского самосознания детей. Автор обосновывает актуальность гражданско-патриотического воспитания в дошкольный период детства в условиях образовательного учреждения. В статье дается краткая характеристика гражданского и патриотического аспекта воспитания, аргументируется необходимость двунаправленности данного процесса, как возможность подрастающему человеку приобрести ментальность представителя своей национальности, и в то же время интегрироваться в российское общество и стать полноправным её членом. Исследователь раскрывает условия, при которых гражданско-патриотическое воспитание будет эффективным.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание; общероссийское самосознание, образовательное учреждение.

На фоне современных реалий и вызовов, имеющих как внешнее, так и внутрироссийское измерение, актуальной становится цель воспитания патриотизма у подрастающего поколения и укрепления гражданского единства российской нации. Для этнического пространства России характерно разнообразие национальных, этнических, а также субэтнических и метаэтнических единиц и присущих им идентификаций. Последнее обуславливает существование в нём объективно неоднородной и весьма конфликтной идентификационной матрицы как совокупности реальных и потенциальных (в том числе и весьма экзотичных) идентификаций в российском этническом пространстве [1]. Мы находимся в ситуации, когда общероссийская гражданская идентичность лишь только обозначилась и находится в процессе своего становления. То есть, стратегическая задача сегодня – это задача создания и внедрения в массовое сознание новой государственно-патриотической идеологии и системы ценностей для большинства Нации. Вследствие чего утверждение идеи патриотизма и общероссийского самосознания в условиях современной России осуществляется на новых концептуальных основах и регламентируется рядом правовых актов и государственных документов.

Развитие общероссийского самосознания и патриотических качеств личности – процесс длительный, сложный и противоречивый, продолжающийся практически всю жизнь человека. Тем не менее, наиболее активно качества, чувства, в том числе патриотические и гражданские, взгляды, жизненные позиции, отношения, мотивы поведения личности формируются в дошкольные годы. В семье ребёнок получает азы любви к своему микросоциуму, малой родине, через семью передаётся генетическая связь поколений, патриотическая ментальность народов в оригинальном сочетании их этнических и религиозных особенностей. Также в это время у детей развиваются простейшие представления об устройстве государства, гражданами которого являются они и их родители. И от того, какое понимание патриотизма и гражданственности, а также отношение к ним вы-

рабатывается в этот период становления личности, во многом зависит и последующее поведение человека в гражданско-патриотической сфере. То есть в период дошкольного детства происходит естественное, а в некоторой степени и стихийное приобщение детей к патриотическим и гражданским ценностям, формируется общероссийское самосознание. Однако это не исключает необходимости систематического и целенаправленного гражданско-патриотического воспитания как важного аспекта государственной политики. Оно является насущной задачей системы образования. Образовательные учреждения и в первую очередь дошкольные становятся связующим звеном между семьей и другими социальными институтами, формирующими патриотические чувства, общероссийское гражданское самосознание (общероссийскую гражданскую идентичность), основы правового сознания и культуру межнационального общения. Дошкольное образовательное учреждение оказывает своё воспитательное воздействие на ребёнка в самый сензитивный период его жизни. Поэтому важно создать необходимые условия для активного познания дошкольником окружающей его социальной действительности, воспитания основ гражданственности, любви к Родине, бережного отношения к её историческому и культурному наследию, уважения к культуре и традициям других народов, правам и свободам людей. Актуальность рассмотренной проблемы служит основанием для организации уже в дошкольном учреждении работы по гражданско-патриотическому воспитанию детей. Следует отметить, что у старших дошкольников уже совершается стабилизация «Я», сознание идентификации с родителями, родным этносом, с людьми, проживающими в одной местности, стране, расширяется сфера общения, возрастает волевая регуляция поведения, складывается образ взаимоотношений со значимыми чужими. Дошкольник учится проявлять инициативу, у него формируется первичная рефлексия, потребность в саморазвитии, действий на благо общего дела. Все эти новообразования и обусловили перспективность гражданско-правового воспитания.

Что касается бинаправленности воспитания – гражданско-патриотического, то она обусловлена равноценностью, одновременно и взаимообусловленностью своего проявления. Формирование этнического и общероссийского самосознания неразрывно связано. Абсолютизация каждого из этих компонентов чревата серьезными последствиями. Общероссийское самосознание может быть сформировано лишь на основе развитого этнического самосознания. С одной стороны, общественное (гражданское) основание патриотического воспитания может непосредственно входить в содержание патриотического воспитания. Для этого необходимы определенная идеализация единства общества, наделение этого единства высоким ценностным статусом как желаемого и необходимого соединения самых разных людей, народов, разных культур и культурных традиций в едином гражданском обществе. В полной мере эта культурная идентичность реализуется в гражданских идеалах и ценностях патриотизма или, проще говоря, в гражданском патриотизме. Ключевую роль в его развитии играют идеалы гражданской коллективности (гражданственности), общественной солидарности, сознательного выполнения личностью гражданского долга перед обществом и государством, уважение государством прав граждан, безусловной защиты их жизни, личного достоинства и безопасности. Таким образом, формирование и развитие личности на основе этих идеалов или, во всяком случае, признание их воспитательного значения, образуют гражданское направление патриотического воспитания. С другой стороны, патриотическое воспитание создает определенные предпосылки гражданского поведения. Однако это лишь предпосылки – необходимое, но недостаточное его условие. Гражданское поведение предполагает сформированность определенных черт личности, которые не развиваются в ходе патриотического воспитания, – активности, самостоятельности, способности принимать решения, инициативности и т. п.

Другими словами цель патриотического воспитания – привить любовь к своему Отечеству, гордость за его культуру и т. п., то есть определенное отношение к собственному народу, в то время как гражданское воспитание состоит в формировании у ребенка активной социальной позиции участника и создателя общественной жизни, осознания себя частью Российского государства. В связи с этим и возникла необходимость вести речь о целостном, хотя и двунаправленном процессе – гражданско-патриотическом воспитании. В целом гражданско-патриотическое воспитание сопрягает задачи воспитания гражданина-патриота с ценностными ориентирами развития российского гражданского общества: его единством и самобытностью, уникальной ролью в сплочении разных народов, социальных и культурных групп, в судьбах страны и мира, значением и ценностью российского гражданства и российской идентичности. Понятие «гражданский патриотизм» позволяет в известной мере преодолеть обедненный подход и заложить основу для такой системы ценностей, которая может развиваться в идеологию новой Российской государственности.

Патриотизм (от греческого слова *patris* – отечество) – это «нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь и преданность отечеству, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы родины» [2]. Патриотизм объединяет и сплачивает целые этносы, мобилизует их на достижение важнейших национальных целей, от которых может зависеть сама судьба Отечества. Гражданственность проявляется в деятельности и отношениях человека, выполняющего социально-ролевые функции – осознанной законопослушности, преданности в служении Родине, свободной и честной приверженности к общепринятым нормам, культурным ценностям. Гражданское воспитание – это формирование правовой культуры, четкой гражданской позиции, готовности к сознательному и добровольному служению своему народу.

Оптимальное соотношение между этими аспектами воспитания (гражданским и патриотическим), дает подрастающему

человеку возможность приобрести ментальность представителя своей национальности, и в то же время интегрироваться в российское общество и стать полноправным ее членом. Данный подход является более продуктивным. Недооценка родной культуры в воспитании детей ведет к размытости нравственных ориентиров и маргинализации этнической идентичности. Не следует также забывать, что мы живем в полиэтническом государстве, и что успешно в современном обществе может функционировать лишь человек, владеющий не только родным языком и культурой, но и этнокультурной компетентностью, то есть имеющий представление о культуре других народов, проживающих в России, умеющий эффективно взаимодействовать с их представителями и осознающий себя гражданином Российской Федерации.

Таким образом, под гражданско-патриотическим воспитанием мы понимаем целенаправленный и систематический процесс формирования гражданственности и патриотизма как интегративных качеств личности, проявляющихся в: любви к Родине, уважении к окружающим людям, народам другой национальности, расы, веры, культуры; осознании себя представителем российской нации; ответственном отношении к себе и социуму, к природе; ощущении неразрывности с окружающим; желании сохранить, приумножить богатства своей страны; готовности действовать на благо Отечества и служить его интересам; убеждении в правильном правовом поведении, реализация которого в практической деятельности отвечает требованиям общества. В целом гражданско-патриотическое воспитание посредством формирования общероссийской гражданской идентичности направлено на объединение граждан, общества и государства, вокруг нравственных и общих для всей страны базовых ценностей, гражданских идеалов, смысловых ориентиров. Задача образовательных институтов – воспитание гражданского (российского) патриотизма, в котором сочетаются национальное и общероссийское самосознание.

Следует отметить, что процесс гражданско-патриотического воспитания детей в дошкольном образовательном учреждении будет эффективным, если: а) предусмотрена органическая взаимосвязь с национальным, полиэтническим, правовым, нравственным, эстетическим и другим воспитанием; б) содержание образования будет включать в себя выделить три компонента: национально-региональный (т.е. родной язык и культура), федеральный (дающий возможность сохранять единое образовательное пространство и легко интегрироваться в большое многонациональное государство) и мировой (этнокультурный) компонент (позволяющий ребенку ознакомиться с разнообразием культур в других странах и выявить, что они имеют не только различие, но и общие черты, и на основе сопоставления других культур глубже понять родную культуру); в) патриотический и гражданский аспекты воспитания пронизывают различные виды детской деятельности: познавательную, продуктивную, игровую, художественно-эстетическую, трудовую, а также деятельность на благо общества, страны; г) предусматривается социальное партнерство (установлена взаимосвязь с родителями воспитанников, представителями общественных организаций, национальных диаспор и центров, культурно-просветительных учреждений и др.); д) затрагиваются эмоциональный, познавательный и поведенческий аспекты развития личности дошкольника.

Итак, через приобщение подрастающего поколения к родной культуре, расширение знаний о малой Родине и стране, о культурах народов, населяющих Российскую Федерацию, о правах и обязанностях человека, гражданина, выработку положительного отношения к этнокультурному разнообразию, правовым требованиям и на основе этого к формированию гражданско-патриотических устремлений и готовности действовать в направлении преданности к своему Отечеству, служения его интересам и своими действиями способствовать его процветанию – верный путь к патриотическому воспитанию детей и сформированности у них общероссийского самосознания.

Библиографический список

1. Путилов С.В. *Современное состояние национального самосознания российских народов*. Available at: <http://psibook.com/sociology/sovremennoe-sostoyanie-natsionalnogo-samosoznaniya-rossijskih-narodov.html>
2. *Философский словарь*. Под редакцией М.М. Розенталя. Москва, 1975.

References

1. Putilov S.V. *Sovremennoe sostoyanie nacional'nogo samosoznaniya rossijskih narodov*. Available at: <http://psibook.com/sociology/sovremennoe-sostoyanie-natsionalnogo-samosoznaniya-rossijskih-narodov.html>
2. *Filosofskij slovar'*. Pod redakciej M.M. Rozentalja. Moskva, 1975.

Статья поступила в редакцию 07.10.15

УДК 37

Rovenko O.V., senior teacher, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: rovenko.ov@dvvu.ru

TO THE QUESTION OF SUBJECTIVENESS OF FUTURE PSYCHOLOGY TEACHERS. In the article questions of subjectivation approach in the process of professional education of future psychology teachers are studied. The article justifies a problem of professionalization of future school psychologists as a subject of the formation of their own professional goals. The theoretical provisions of the studied phenomenon is subjectiveness. The research presents experience in implementation of psychological and pedagogical conditions of development of subjectiveness with reference to specific educational institutions of professional education. The work shows results of the dynamics of the number of students with a high level of development of indicators of subjectiveness. The development of these characteristics of students under the influence subjectivities approach is described.

Key words: subjectiveness, professional growth, values, subjectiveness approach, educational psychologist, student.

О.В. Ровенко, ст. преп. Школы педагогики Дальневосточного федерального университета, г. Владивосток, E-mail: rovenko.ov@dvvu.ru

К ВОПРОСУ О СУБЪЕКТОГЕНЕЗЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

В статье рассматриваются вопросы субъектогенетического подхода в процессе профессионального образования будущих педагогов-психологов. Обоснована проблема профессионализации будущего педагога-психолога, как субъекта становления своих собственных профессиональных целей. Представлены теоретические положения исследуемого феномена – субъектогенеза. Представлен опыт работы по реализации психолого-педагогических условий развития субъектогенеза на примере конкретного образовательного учреждения профессионального образования. Показаны результаты динамики количества студентов с высоким уровнем развитости показателей субъектогенеза. Описаны факторы развития указанных характеристик студентов под воздействием субъектогенетического подхода.

Ключевые слова: субъектогенез, профессиональный рост, ценности, субъектогенетический подход, педагог-психолог, студент.

Направление «Психолого-педагогическое образование» в настоящее время является достаточно востребованным. Выпускники-бакалавры готовятся к работе в образовательных учреждениях в качестве психологов. Различия в профессиональной деятельности педагога и психолога состоят в целях профессиональной деятельности. У педагога – развитие личности учащегося посредством обучения и воспитания. У психолога – создание условий учащихся, в том числе для каждого учащегося индивидуально. Средствами реализации этих целей является работа с педагогическим коллективом, учащимися, родителями на когнитивном и ценностно-эмоциональном уровне. В качестве компонента в работе психолога также отмечают «помощь администрации», в то время, как его позиция может не совпадать с позицией школьной администрации.

Различием целей педагогов, администрации, с одной стороны, и психолога – с другой стороны, является вовлечённость в разные проблемные, конфликтные, ситуации, ему приходится преодолевать недоверие администрации, педагогов, родителей, а иногда и учеников. Нахождение выходов из сложных неоднозначных ситуаций возможно только тогда, когда педагог-психолог является сильным как личностью и профессионалом.

Часто от психолога ждут большего, чем он может сделать – его функции участники образовательного процесса расширяют до уровня нереалистичных – это требует от профессионала устойчивой рефлексивной позиции, профессионально-личностной интенциональности, как осознания предмета своей профессиональной деятельности, собственных профессиональных целей [1].

В данном контексте особую значимость приобретает развитие субъектности, как авторства своей позиции – субъектогенеза профессионала. Для его достижения будущий педагог-психолог должен стать не адаптантом, а организатором своей деятельности и своей жизни.

Б. Г. Ананьев подчёркивает, что образование субъекта – это перманентный процесс, который, как не прекращается в ходе деятельности и относится к любому возрасту человека как деятеля [2].

Субъектогенез включает в себя два процесса: субъектность как «системное качество, интегрирующее такие составляющие личности, как самостоятельность, активность, инициативность, рефлексивность, самодетерминация, осознанная саморегуляция» субъективность, которая выражает сущность внутреннего мира человека.

Феномен субъектогенеза рассматривается для обозначения идеи самополагания себя как субъекта и постепенного развития способности самополагания в онтогенезе, как самополагание человека в сознательно организованной жизнедеятельности. Он включает в себя формирование и расширение активно-деятель-

ностного подхода, установки на преобразование профессионального образа жизни, личностного принятия действительности, адаптации к отдельным ее сторонам и к устойчивым параметрам Я-концепции [3].

В педагогическом осмыслении субъектогенез рассматривается как движение к самому себе, самоотношение человека, включающее рефлексии и самополагание. участники любого вида взаимодействия, организуемого с учетом принципов субъектогенетического подхода, каждый раз рождаются сами.

Рассмотрим опыт обучения будущих специалистов по направлению «Психолого-педагогическое образование» Школы педагогики Дальневосточного федерального университета. В качестве первого условия определена взаимосвязь теоретической подготовки и практической деятельности. Студенты участвуют в научно-практических конференциях, выстраивают индивидуальные профессиональные маршруты (картирование), проводят тематические психолого-педагогические мероприятия, принимают участие в проектировании и проведении тренингов общения для студентов вуза, в составлении комплексных тренингов. В результате данной работы будущие педагоги-психологи усваивают навыки конструктивного решения напряжённых ситуаций, овладевают способами профилактики и преодоления эмоциональной напряжённости, развивают культуру общения, эмпатические качества личности и экспрессивные умения, используют способы эмоциональной саморегуляции в учебно-профессиональной деятельности.

Формированию устойчивого отношения к профессии способствует также работа в студенческом педагогическом отряде Центра социально-педагогических инициатив «Исток» Школы педагогики ДВФУ, разработка индивидуальных маршрута социального и личностного становления в молодёжных и профильных лагерях для старшеклассников.

Студенты становятся субъектами собственной профессиональной деятельности в процессе прохождения производственной практики, в процессе которой происходит также формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих педагогов-психологов, составляющих внутреннюю основу их отношения к психолого-педагогической деятельности.

Исследование профессионально-личностных ориентаций у будущих педагогов-психологов проведено на первом-втором курсе в 2014 – 2015 учебном году с помощью методики «Колесо профессионально-ценностных ориентаций», разработанной на основе методики Н.И. Козлова «Колесо жизни». Субъектогенез составляет «сущность» педагогического процесса – его «внутреннюю» сторону. Образовательный процесс рассматривается как системно организованная, информационно насыщенная, развивающаяся среда, провоцирующая саморазвитие ее субъектов посредством осмысления личностных детерминант усва-

Таблица 1

Динамика субъектогенеза будущих педагогов-психологов (N=110 ч)

Показатели	До эксперимента количество студентов высокими показателями	После эксперимента количество студентов высокими показателями	Различия показателей «до» и «после» эксперимента
Полезность обществу	6,9%	7,7%	+0,8%
Отношение к личности ученика	6,8%	до 8%	+1,2%
Отношения, общение	7,3% до	8, 7%	+1,4%
Образование, обучение	6,9%	8,5%	+1,6%
Профессиональный рост, саморазвитие	7,3%	8,8%	+1,5%
Работа, карьера, дело	7,5%	8,1%	+0,6
Отношение к педагогической деятельности	8,2%	8,4%	+0,2%
личная жизнь, семья	6,7%	9,3%	+2, 6%

иваемого знания и индивидуального опыта отношений. Изменяется оценивание деятельности: вместо количественной оценки используется качественное оценивание: характеристика, эссе, обучение самоанализу, самооценка.

Мы проанализировали результаты, полученные до и после использования методов развития субъектогенеза по каждому показателю в рамках экспериментальной программы в течение 2 лет, проведенной со студентами-педагогами-психологами вуза. Результаты представлены ниже (таблица 1).

Полученные результаты показывают положительную динамику, в наиболее существенной степени увеличилось количество студентов с высоким уровнем субъектогенеза по следующим показателям: «личная жизнь, семья», «образование, обучение», «профессиональный рост, саморазвитие». Различия в количестве студентов с высоким уровнем развития показателей субъектогенеза под воздействием экспериментальной программы оказались достоверными: использование критерия Манна-Уитни подтвердило это на уровне погрешности в 0,05%.

Психолого-педагогическое проектирование учебного процесса и его анализ строится на определении сфер актуального субъектогенеза для каждого участника путем выявления актов

неадаптивной активности как одного из диагностических признаков субъектогенеза и индивидуализации заданий с учетом результатов такой диагностики.

Реализация субъектогенетического подхода при обучении будущих педагогов-психологов предполагает наличие следующих психолого-педагогических условий: информационно насыщенной развивающей среды, которая расширяет понятийное поле и тем самым обогащает обучающихся; актуализации мотивационно-смысловой сферы и самосознания; развитие педагогической рефлексии; субъект-субъектное взаимодействие в процессе обучения; побуждение к самоценным видам активности, направленным через профессию к разрешению важных жизненных противоречий; саморазвитие и самоформирование представлений о своем Я.

Процесс обучения будущих педагогов-психологов способствует профессионально-личностному развитию, раскрывает способность обучающихся созидательно и творчески преодолевать трудности в различных видах деятельности, сознательно и активно участвовать в позитивном разрешении возникающих при этом противоречий, целенаправленно работать над собой.

Библиографический список

1. Дудко В.В. Чернявская В.С. Педагогическая интенциональность в профессиональной деятельности учителя. *Сибирский педагогический журнал*. 2007; 13: 58 – 62.
2. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
3. Петровский В.А., Огнев А.С. Основные положения субъектогенеза. *Ежегодник Российского общества психологов*. Москва, 1996; Вып. 1: 11 – 12.
4. Огнев А.С. *Акмеологические основы профессионального становления государственных служащих*. Диссертация ... доктора психологических наук. Москва, 1999.
5. Петровский В.А. *Человек над ситуацией*. Москва: Смысл, 2010.

References

1. Dudko V.V. Chernyavskaya V.S. Pedagogicheskaya intencional'nost' v professional'noj deyatel'nosti uchitelya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2007; 13: 58 – 62.
2. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
3. Petrovskij V.A., Ognev A.S. Osnovnye polozheniya sub'ektogeneza. *Ezhegodnik Rossijskogo obschestva psihologov*. Moskva, 1996; Vyp. 1: 11 – 12.
4. Ognev A.S. *Акмеологические основы профессионального становления государственных служащих*. Dissertaciya ... doktora psihologicheskikh nauk. Moskva, 1999.
5. Petrovskij V.A. *Chelovek nad situaciej*. Moskva: Smysl, 2010.

Статья поступила в редакцию 05.10.15

УДК 378

Taramova E.A., senior teacher, Chechen State Pedagogical Institute (Grozny, Russia), E-mail: eliza-ta@mail.ru

THE STRUCTURE AND CONTENTS OF A FUTURE TEACHER TO IMPLEMENT INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES. In the paper approaches to determination of readiness of future teachers to do professional activities are studied. The author makes a special emphasis on the willingness of teachers to use computer and communication technologies. The author concludes that the basis of the willingness of teachers to use information and communication technologies there are three main components: motivational, cognitive and operational-activity. The motivational component determines the interest of future teachers to information and communication technologies and the desire to apply them in the educational work. The cognitive component involves knowledge of different kinds of information and communication technologies and their didactic possibilities. An operational-activity component involves a system of skills in the use of information and communication technologies in the educational process.

Key words: willingness of teachers to use information and communication technologies, information and communication technologies, students, future teachers.

Э.А. Тарамова, ст. преп. каф. информационных технологий и прикладной информатики, Чеченский государственный педагогический институт, E-mail: eliza-ta@mail.ru

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ПРЕДМЕТНИКА К ВНЕДРЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассмотрены подходы к определению готовности будущего учителя к профессиональной деятельности, и конкретно готовности учителя-предметника к внедрению информационно-коммуникационных технологий. Автор делает вывод, что в основе готовности учителя-предметника к внедрению информационно-коммуникационных технологий находятся три основных компонента: мотивационный, когнитивный и операционно-деятельностный. Мотивационный компонент определяет интерес будущих учителей к инфо-коммуникативным технологиям и желанием их применять в образовательной практике. Когнитивный компонент предусматривает знание различных видов информационно-коммуникационных технологий и их дидактических возможностей. Операционно-деятельностный компонент предполагает систему умений в области применения информационно-коммуникационных технологий в образовательной практике.

Ключевые слова: готовность учителя-предметника к внедрению информационно-коммуникационных технологий; информационно-коммуникационные технологии, студенты – будущие учителя-предметники.

Становление информационного общества детерминировало необходимость соответствия системы образования всем изменениям, происходящим в природе, в окружающей человека среде, возросшему объему информации, динамичному развитию информационных технологий. В современных условиях на первый план выходит поиск путей и средств формирования информационной культуры – как учителей, так и учащихся, связанной с информационной грамотностью, умением использовать информационные технологии в различных сферах жизни и профессиональной деятельности.

Проблема разработки структуры и содержания готовности будущего учителя-предметника к внедрению информационно-коммуникационных технологий является достаточно актуальной на протяжении последнего десятилетия, когда информационно-коммуникационные технологии по праву считаются одними из самых эффективных средств обучения современных школьников. Однако не смотря на достаточно большой опыт, накопленный в образовательной практике по реализации данных технологий, становится понятно, что для методически грамотного их использования необходимо формировать готовность учителя к внедрению информационно-коммуникационных технологий ещё на этапе профессиональной подготовки в условиях вуза. При этом необходимо разбить этот процесс на несколько этапов (табл. 1):

Одна из целей первого этапа будет реализована в данной статье.

В целом, проблема готовности учителя к профессионально-педагогической деятельности не нова. Данную проблему, ещё во второй половине XX в активно разрабатывали ведущие отечественные психологи и педагоги.

Б.Г. Ананьев понятие «готовность» к высокопродуктивной деятельности в определённой области труда определяет как «проявление способностей». В.А. Крутецкий предлагает называть готовностью к деятельности весь «ансамбль», синтез свойств личности, как значительно более широкое понятие, чем способности. М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович считают, что готовность – это настрой личности на определенное поведение, установка на активные действия, приспособление личности для успешных действий в данный момент, обусловленные мотивами и психическими особенностями личности. Н.Е. Щуркова выделяет в готовности педагога к профессиональной педагогической деятельности личностные качества как совокупность социально-психологических образований, которые обладают факторным влиянием на профессиональный результат деятельности педагога [1].

Профессиональная готовность к педагогической деятельности определяется совокупностью профессионально обуслов-

ленных требований к учителю. По мнению О.Е. Ломакиной, готовность к педагогической деятельности является составным компонентом профессиональной компетентности и представляет собой отрефлексированную направленность учителя на педагогическую профессию [2].

Прежде чем выделить структуру и содержание готовности будущего учителя-предметника к внедрению информационно-коммуникационных технологий, рассмотрим сущность самих информационно-коммуникационных технологий.

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) – это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации. Важнейшим современным устройствами ИКТ являются компьютер, снабжённый соответствующим программным обеспечением и средства телекоммуникаций вместе с размещённой на них информацией [3].

Л.А. Харитонova определяет следующие уровни готовности студентов к использованию информационных технологий:

- рецептивный: наличие знаний в области информационных технологий, о возможностях информационных технологий в обучении иностранным языкам;
- репродуктивный: наличие положительной мотивации к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности;
- продуктивный: сформированность системы умений и навыков по использованию информационных технологий в обучении иностранным языкам;
- творческий: творческий потенциал студентов в процессе использования информационных технологий в профессиональной деятельности [3].

А.Г. Герасимова [4], применительно к будущим учителям ИЗО определяет готовность к использованию ИКТ в профессиональной деятельности как сложную личностно-профессиональную характеристику будущего специалиста, включающую мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты. Готовность к профессиональной деятельности характеризуется целостностью, взаимосвязанностью компонентов, наличием потенциала, позволяющего самостоятельно решать задачи на современном этапе информатизации образования.

На основе анализа работ, посвящённых сходной проблематике, нами было разработано следующее определение: *Готовность будущего учителя-предметника к использованию информационно-коммуникационных технологий, есть интегративная характеристика личности, определяющая способность решать основные профессиональные педагогические задачи с активным применением информационно-коммуникационных технологий в условиях полифункциональной педагоги-*

Таблица 1

Технология формирования готовности будущего учителя-предметника к внедрению информационно-коммуникационных технологий

Этап	Содержание этапа
1 этап	выявить структуру и содержание готовности будущего учителя-предметника к внедрению информационно-коммуникационных технологий
2 этап	разработать и внедрить технологию её формирования в процессе обучения в вузе
3 этап	закрепить сформированную готовность в условиях образовательной практики

ческой деятельности, целью которой является обучение, воспитание и развитие школьников средствами преподаваемого предмета.

При этом в структуре готовности будущего учителя-предметника к использованию информационно-коммуникационных технологий мы выделяем следующие структурные компоненты:

- *мотивационный*, характеризующийся выраженными интересами и потребностями к использованию информационно-коммуникационных технологий, стремлением к профессиональному самосовершенствованию в применении информационно-коммуникационных технологий в будущей педагогической деятельности; стремление к получению знаний, умений и пользовательских навыков в области ИКТ; к использованию стандартного и специального программного и аппаратного обеспечения в образовательных целях;

- *когнитивный*, предполагающий совокупность предметных, методических и технологических знаний, которые интегрируют общие и специальные знания в области использования инфор-

мационно-коммуникационных технологий в средней общеобразовательной школе, то есть знание основ ИКТ; возможностей использования базового программного и аппаратного обеспечения на пользовательском уровне, а также для их применения в образовательных целях; знаний о возможностях использования инструментальных программных средств в профессиональной деятельности и т. д.

- *операционно-технологический*, выраженный комплекс умений по организации обучения школьников с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Тем самым определение сущности и содержания дефиниции «готовность будущего учителя-предметника к использованию информационно-коммуникационных технологий» предопределило разработку и реализацию следующих этапов нашего исследования – разработку и внедрение технологии её формирования в процессе обучения в вузе, а так же закрепления сформированной готовности у будущих учителей – предметников в условиях образовательной практики.

Библиографический список

1. Губина М.В. Изучение личностной готовности педагога к профессиональной деятельности с одарёнными детьми. *Фундаментальные исследования*. 2011; 8.
2. Ломакина О.Е. *Проективность в методике формирования коммуникативной компетенции студентов языкового вуза*: монография. Волгоград, 2003.
3. Харитонов Л.А. *Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Чебоксары, 2005
4. Герасимова А.Г. Компоненты готовности будущих учителей изобразительного искусства к использованию информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности. *Современные проблемы науки и образования*. 2012; 3.

References

1. Gubina M.V. Izuchenie lichnostnoj gotovnosti pedagoga k professional'noj deyatel'nosti s odarennyimi det'mi. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2011; 8.
2. Lomakina O.E. *Proektivnost' v metodike formirovaniya kommunikativnoj kompetencii studentov yazykovogo vuza*: monografiya. Volgograd, 2003.
3. Haritonova L.A. *Formirovanie gotovnosti buduschih uchitelej inostrannogo yazyka k ispol'zovaniyu informacionnyh tehnologij v professional'noj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Cheboksary, 2005
4. Gerasimova A.G. Komponenty gotovnosti buduschih uchitelej izobrazitel'nogo iskusstva k ispol'zovaniyu informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij v professional'noj deyatel'nosti. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012; 3.

Статья поступила в редакцию 10.10.15

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 159.9

Borodina V.N., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Personality and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: borodina0769@mail.ru*

Goncharuk M.D., *MA student, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: mariya.goncharuk.93@mail.ru*

THE RELATIONSHIP OF SUBJECTIVE WELL-BEING AND VALUE-SEMANTIC SPHERE OF A PERSON: A CASE STUDY OF PART-TIME STUDENTS OF PSYCHOLOGY FACULTY). In the article a problem of subjective well-being is presented as an important area of psychological research. It is shown that the formation of subjective well-being is particularly important for the system of values and meanings of a personality. The paper presents results of the research of the relationship of subjective well-being and value-semantic sphere of a person. The results of the research show that there are differences in value-semantic sphere of students, depending on the level of subjective well-being of an individual. The results of the work show that it is possible to map out guidelines for a program to conduct psychological support for students, who have some signs of subjective distress.

Key words: subjective well-being, value-semantic sphere of an individual, meaning of life orientation, personality.

В.Н. Бородина, канд. психол. наук, доц. каф. психологии личности и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: borodina0769@mail.ru

М.Д. Гончарук, магистрант факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: mariya.goncharuk.93@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА)

В работе проблема субъективного благополучия представлена как важное направление психологических исследований. Показано, что в формировании субъективного благополучия особенно важной представляется система ценностно-смысловых образований личности. В статье приведены результаты исследования взаимосвязи субъективного благополучия и ценностно-смысловой сферы личности. Результаты исследования дают представления о различиях в ценностно-смысловой сфере студентов в зависимости от уровня субъективного благополучия личности. Сказанное даёт возможность наметить ориентиры программы психологического сопровождения студентов, имеющих признаки субъективного неблагополучия.

Ключевые слова: субъективное благополучие, ценностно-смысловая сфера личности, смысложизненные ориентации, личность.

Проблема субъективного благополучия личности, отношения к действительности стали важным направлением психологических исследований современности [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Чувство благополучия весьма значимо для человека, занимает центральное место в самосознании и всем субъективном (внутреннем) мире личности. Л.В. Куликов отмечает, что субъективное благополучие – это интегративное, относительно устойчивое переживание, на которое влияют различные стороны бытия человека [7]. В нём объединены многие особенности отношения человека к себе и окружающему миру. Именно переживание благополучия является важнейшей составной частью доминирующего психического состояния.

В формировании субъективного благополучия особенно важной представляется система ценностно-смысловых образований личности, которая влияет на поведение человека в каждой конкретной ситуации и определяет общую направленность его жизни, помогает ему осмысливать свою жизнь, окружающий мир. Ценности конкретной личности рассматриваются как важнейший компонент структуры личности и выполняют функции регулято-

ров поведения. Они проявляются во всех областях человеческой деятельности [8; 9; 10; 11; 12].

Несмотря на то, что в настоящее время происходит усиление интереса к проблематике субъективного благополучия и ценностно-смысловой сфере личности, остается ещё достаточно много неразрешенных вопросов. Один из таких вопросов – выявление взаимосвязи субъективного благополучия и ценностно-смысловой сферы личности – цель нашей работы.

Выборку исследования составили 42 человека – студенты психологического факультета заочного отделения 1-го курса НГПУ. Возраст респондентов варьировался от 20 до 35 лет.

При проведении исследования нами были использованы: опросник «Шкала субъективного благополучия» (адаптация А.А. Рукавишникова); методика «Уровень соотношения "ценности" и "доступности" в различных жизненных сферах» Е.Б. Фантаевой; тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева; опросник терминальных ценностей (ОТЕЦ) И.Г. Сенина.

По результатам данных, полученных с помощью методики «Шкала субъективного благополучия» (в адаптации А.А. Рука-

вишников), можно сделать вывод, что 52 % испытуемых демонстрируют нормальный уровень субъективного благополучия. У них серьёзные проблемы отсутствуют, но и о полном эмоциональном комфорте говорить нельзя. Среди испытуемых 48 % не испытывают серьёзных эмоциональных проблем, достаточно уверены в себе, активны, успешно взаимодействуют с окружающими, адекватно управляют своим поведением. Только 16 % студентов имеют «признаки, сопровождающие основную психосоматическую симптоматику», такие как депрессия, сонливость, рассеянность. Испытывают напряжённость и чувствительность 12 % респондентов. Такие испытуемые находятся в состоянии повышенного физического или психологического возбуждения, сопровождаемого неприятными внутренними чувствами и требующем разрядки. Пребывают в хорошем настроении и смотрят с оптимизмом на будущее 72 % студентов. Низкие показатели по кластеру «значимость социального окружения» имеют 52 % респондентов. Это говорит о том, что они не чувствуют себя одинокими, испытывают большое удовольствие, находясь вместе с семьей и друзьями.

Следующий этап нашего исследования был направлен на установление уровня расхождения между «ценностью» и «доступностью» в мотивационно-личностной сфере студентов. Результаты данных показали, что 38 % испытуемых имеют средний уровень дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере. Это говорит о том, что респонденты не удовлетворены текущей жизненной ситуацией. Для них характерны внутренние конфликты, блокада основных потребностей. У 5 % испытуемых обнаружен высокий уровень диссоциации в мотивационно-личностной сфере. Чем выше уровень диссоциации в мотивационно-личностной сфере, тем выше индекс расхождения «ценность-доступность», тем сильнее будет субъективное ощущение внутреннего дискомфорта у личности. Внутренние конфликты возникают у студентов из-за «здоровья (физического и психического)», «материально обеспеченной жизни (отсутствие материальных затруднений)», «счастливой семейной жизни». Такие испытуемые находятся в состоянии «разрыва» между потребностью в достижении внутренне значимых ценностных объектов и возможностью достижения в реальности. Внутренний вакуум мы увидели по таким ценностям, как «активная деятельная жизнь», «творчество (возможность творческой деятельности)», «свобода как независимость в поступках и действиях». У таких испытуемых преобладает состояние внутренней опустошенности, снижение побуждений. В нейтральной зоне составляют такие ценности, как «любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)», «счастливая семейная жизнь», «интересная работа». Испытуемые находятся в состоянии бесконфликтном, спокойном, в основном удовлетворены своим состоянием, где «желаемое» и «реальное» полностью или частично совпадают.

По результатам анализа данных, полученных с помощью методики смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, можно сказать, что 50 % испытуемых соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлением о её смысле; 48 % респондентов контролируют свою жизнь, свободно могут принимать решения и воплощать их в жизнь; 43 % студентов от всей выборки можно охарактеризовать как целеустремленных людей. Только небольшая часть студентов не верит в свои силы контролировать события собственной жизни, они живут сегодняшним или вчерашним днём, не удовлетворены своей жизнью в настоящем.

Результаты исследования терминальных ценностей у студентов показали, что 72 % испытуемых стремятся к достижению конкретных и ощутимых результатов в различные периоды жизни. Такие люди, как правило, тщательно планируют свою жизнь, ставя конкретные цели на каждом ее этапе и считая, что главное – добиться этих целей. Среди испытуемых 48 % стремятся к самосовершенствованию, считая при этом, что потенциальные возможности человека почти неограниченны и что в первую очередь в жизни необходимо добиваться наиболее полной их реализации. Демонстрируют стремление к независимости от других людей 36 % студентов. Они считают, что самое важное в жизни – это сохранить неповторимость и своеобразие своей личности, своих взглядов, своего стиля жизни, стремясь как можно меньше поддаваться влиянию массовых тенденций.

По результатам полученных данных по жизненным сферам, можно сказать, что для половины студентов (45 %) значимы сфера обучения и образования. Они отражают их стремление повысить уровень своего образования и расширить кругозор.

Для таких людей самое главное в жизни – это учиться и получать новые знания. В сфере общественной жизни для 43 % испытуемых высокую значимость имеют проблемы жизни общества. Они, как правило, быстро вовлекаются в общественно-политическую жизнь, считая, что самое главное для человека – это его общественно-политические убеждения. У 36 % испытуемых – высокие показатели в сфере профессиональной жизни, что свидетельствует о высокой значимости для них сферы их профессиональной деятельности. Они отдают много времени своей работе, включаются в решение всех производственных проблем.

С целью изучения взаимосвязи между показателями субъективного благополучия и ценностно-смысловой сферы личности мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Обнаружена отрицательная связь между показателями субшкалы «процесс жизни» и показателями кластеров «значимость социального окружения» ($r = -0,47$; $p = 0,01$), «напряженность и чувствительность» ($r = -0,33$; $p = 0,05$), «степень удовлетворенности повседневной деятельностью» ($r = -0,35$; $p = 0,05$). Это значит, что если испытуемый воспринимает сам процесс жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, то он в меньшей степени будет чувствовать себя одиноким, стремиться к уединению и испытывать скуку в повседневной жизни.

Отрицательная связь между показателями по шкале «результативность жизни» и показателями по шкалам «признаки, сопровождающие основную психосоматическую симптоматику» ($r = -0,32$; $p = 0,05$), «значимость социального окружения» ($r = -0,48$; $p = 0,01$) говорит о том, что чем более продуктивной и осмысленной была прожитая часть жизни испытуемых, тем в меньшей степени они будут реагировать на незначительные препятствия и обратятся за помощью в случае возникновения проблем.

Кроме того, обнаружена отрицательная связь между показателями по шкале «локус контроля – Я» и показателями по шкале «значимость социального окружения» ($r = -0,43$; $p = 0,01$). Это свидетельствует о том, что если у испытуемого сформировано представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами, он в меньшей степени будет подвержен чувству одиночества и будет испытывать удовольствие от общения с семьей и друзьями.

Выявленная отрицательная связь между показателями шкалы субъективного благополучия и показателями субшкал «процесс жизни» ($r = -0,38$; $p = 0,05$), «результативность жизни» ($r = -0,38$; $p = 0,05$) свидетельствует о том, что если испытуемый воспринимает сам процесс жизни как интересный, продуктивный, эмоционально-насыщенный и наполненный смыслом, то он в меньшей степени будет испытывать эмоциональный дискомфорт.

По результатам данных общий показатель осмысленности жизни обратно пропорционален показателям «значимость социального окружения» ($r = -0,49$; $p = 0,001$), «степень удовлетворенности повседневной деятельностью» ($r = -0,33$; $p = 0,05$), что свидетельствует о том, что чем более у испытуемого жизнь осмысленна, управляема, тем в меньшей степени он будет чувствовать себя одиноким и испытывать скуку в своей повседневной жизни.

Выявленная отрицательная связь между общим показателем осмысленности жизни и общим показателем по шкале субъективного благополучия ($r = -0,40$; $p = 0,01$), говорит о том, что испытуемые, жизнь которых осмысленна, управляема и имеет цель, в меньшей степени испытывают эмоциональный дискомфорт.

По результатам данных можно сказать, что, чем выше показатели по шкалам «собственный престиж» ($r = -0,30$; $p = 0,05$), «сохранение собственной индивидуальности» ($r = -0,39$; $p = 0,01$), тем ниже показатель по шкале «изменения настроения». Это говорит о том, что, чем больше испытуемый стремится к признанию, уважению, одобрению со стороны людей, к мнению которых он прислушивается и на которых ориентируется, тем оптимистичней он смотрит в будущее.

Таким образом, если у студента жизнь осмысленна, управляема и он имеет цели в жизни, стремится к признанию, уважению, одобрению со стороны других и в то же время к независимости, то он эмоционально чувствует себя комфортно. Результаты исследования дают представления о различиях в ценностно-смысловой сфере студентов в зависимости от уровня субъективного благополучия личности. Сказанное даёт возможность наметить ориентиры программы психологического сопровождения студентов, имеющих признаки субъективного неблагополучия.

Библиографический список

1. Елисеева О.А. Структура субъективного благополучия подростков в образовательной среде с низким уровнем психологической безопасности. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, 2011; 132: 368–375.
2. Погорская В.А. Взаимосвязь субъективного благополучия и ценностно-смысловой сферы личности у студентов педагогических профессий. *Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология*. 2011; 3 (6): 252–254.
3. Шамянов Р.М. Субъективное благополучие личности: этнопсихологический аспект. *Проблемы социальной психологии личности*. Саратов: СГУ, 2008: 45–52.
4. Чесноков В.А. Развитие личности будущего юриста в процессе профессиональной подготовки. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015.
5. Яремчук С.В. Субъективное благополучие как компонент ценностно-смысловой сферы личности. *Психологический журнал*. 2013; Т. 3; № 5: 85–95.
6. Perkins T. Subjective Well-being. *Proceedings of the 9th Australian Conference on Quality of Life*. Melbourne: Deakin University, 2008: 22–41.
7. Куликов Л.В. *Психология настроения*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1997.
8. Васильева Т.В. Профессиональные ценностные ориентации специалиста аграрной сферы. *Сибирский педагогический журнал*. 2014; 3: 69–74.
9. Калинина Л.В. Формирование нравственных ценностных ориентаций младших школьников через нравственно-этическое оценивание. *Сибирский педагогический журнал*. 2014; 1: 61–64.
10. Костюкова Т.А., Шапошникова Т.Д. Традиционные духовные ценности и культурная идентификация подрастающих поколений (отечественный и зарубежный опыт). *Сибирский педагогический журнал*. 2013; 6: 47–50.
11. Троцкая А.И. Аксиологический аспект социализации личности // *Сибирский педагогический журнал*. 2014; 2: 79–83.
12. Яницкий М.С., Браун О.А., Пелех Ю.В., Франчек З., Саласса М. Социокультурные детерминанты становления системы ценностей учителей. *Сибирский педагогический журнал*. 2014; 6: 27–35.

References

1. Eliseeva O.A. Struktura sub'ektivnogo blagopoluchiya podrostkov v obrazovatel'noj srede s nizkim urovnem psihologicheskoy bezopasnosti. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena*, 2011; 132: 368–375.
2. Pogorskaya V.A. Vzaimosvyaz' sub'ektivnogo blagopoluchiya i cennostno-smyslovoy sfery lichnosti u studentov pedagogicheskikh professij. *Vektor nauki TGU. Seriya: Pedagogika, psihologiya*. 2011; 3 (6): 252–254.
3. Shamionov R.M. Sub'ektivnoe blagopoluchie lichnosti: `etnopsihologicheskij aspekt. *Problemy social'noj psihologii lichnosti*. Saratov: SGU, 2008: 45–52.
4. Chesnokov V.A. *Razvitie lichnosti budushego yurista v processe professional'noj podgotovki*. Novosibirsk: Izd-vo NGPU, 2015.
5. Yaremchuk S.V. Sub'ektivnoe blagopoluchie kak komponent cennostno-smyslovoy sfery lichnosti. *Psihologicheskij zhurnal*. 2013; T. 3; № 5: 85–95.
6. Perkins T. Subjective Well-being. *Proceedings of the 9th Australian Conference on Quality of Life*. Melbourne: Deakin University, 2008: 22–41.
7. Kulikov L.V. *Psihologiya nastroyeniya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 1997.
8. Vasil'eva T.V. Professional'nye cennostnye orientacii specialista agrarnoj sfery. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2014; 3: 69–74.
9. Kalinina L.V. Formirovanie нравственных cennostnykh orientacij mladshih shkol'nikov cherez нравственно-`eticheskoe ocenivanie. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2014; 1: 61–64.
10. Kostyukova T.A., Shaposhnikova T.D. Tradicionnye duhovnye cennosti i kul'turnaya identifikaciya podrastayushchih pokolenij (otchestvennyy i zarubezhnyy opyt). *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2013; 6: 47–50.
11. Trockaya A.I. Axiologicheskij aspekt socializacii lichnosti // *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2014; 2: 79–83.
12. Yanickij M.S., Braun O.A., Peleh Yu.V., Franchek Z., Salassa M. Sociokul'turnye determinanty stanovleniya sistemy cennostej uchitelej. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2014; 6: 27–35.

Статья поступила в редакцию 19.09.15

УДК-159.95

Kim E.V., postgraduate, Tomsk Pedagogical University (Tomsk, Russia), E-mail: prlkim@mail.ru

PERSONALITY TRAITS AS INTRAPERSONAL RESOURCES. The article discusses a topical issue of intrapersonal human resources and their impact on overcoming difficult circumstances of life. The paper presents different groups of personal resources of a person, who helps him in difficult situations. The paper discusses the importance of personality traits as resources that influence the overcoming of difficulties: as a separate component of personal resources of a person and in their integrity. The empirical study reveals the relationship between personality traits like resilience, the internality of personality and intelligence. It is shown that these traits are interconnected and form a syndrome that enables the subject to act in difficult situations. The paper presents a theoretical and empirical justification of the interrelatedness of these qualities. The paper has the results of the study of intrapersonal resources of university students (intelligence, level of subjective control, resilience) and the nature of their relationship.

Key words: intrapersonal recourses, vitality, intellect, level of subjective control, crisis situations.

E.B. Ким, аспирант Томского государственного педагогического университета, г. Томск, E-mail: prlkim@mail.ru

СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ КАК ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ

В статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема внутриличностных ресурсов человека и их влияния на преодоление трудных жизненных обстоятельств. В работе представлены различные группы личностных ресурсов человека, помогающих ему в трудных жизненных ситуациях. Рассматривается значение качеств личности как ресурсов, влияющих на преодоление трудностей: как в качестве отдельных компонентов личностных ресурсов человека, так и в их совокупности. В эмпирическом исследовании выявляется взаимосвязь таких свойств личности, как жизнестойкость, интернальность личности и её интеллект. Показано, что эти свойства личности связаны между собой и образуют симптомокомплекс, дающий человеку возможность субъектно действовать в трудной жизненной ситуации. В работе представлено теоретическое и эмпирическое обоснование взаимосвязанности указанных качеств личности. Приведены результаты исследования внутриличностных ресурсов студентов ВУЗа (интеллект, уровень субъективного контроля, жизнестойкость) и характера их взаимосвязи.

Ключевые слова: внутриличностные ресурсы, жизнестойкость, интеллект, уровень субъективного контроля, кризисные ситуации.

Проблема совладания с кризисными ситуациями является одной из наиболее актуальных в психологии, поскольку в современной социокультурной ситуации в силу все ускоряющихся

темпов жизни, технических новаций и следующей за ними смены аксиологических парадигм, неустойчивости общественного, имущественного и межличностного положения человека, свой-

ственно высокая напряженность жизни, сопровождающаяся нарастанием аномии и ресентимента [1; 2]. В этой связи одной из важных задач психологии является изучение внутриличностных ресурсов, стратегий совладания (или копинг-стратегий), которые человек может мобилизовать для овладения хронотопом своей жизни [3; 4; 5]. Выявление личностных особенностей, вносящих вклад в успешное противостояние трудностям, встающим на пути к достижению жизненных целей, может помочь психологам в разработке программ по повышению жизнестойкости людей [2].

Исследователи выделяют различные группы личностных ресурсов человека, на которые он может опираться в сложных жизненных ситуациях: мировоззрение и верования человека, сила духа; интеллект, креативность, интерес к миру; навыки, умения и знания; физическое и психическое здоровье, выносливость человека, его темпераментальные характеристики (энергетический ресурс); свойства личности, которые дают возможность противостоять негативным воздействиям, к которым относят жизнестойкость, целеустремленность, оптимизм, локус контроля, волевые качества и пр.[2].

В настоящем исследовании рассматривается взаимосвязь свойств личности, выступающих как внутриличностный ресурс, позволяющий преодолевать кризисные жизненные ситуации.

Одним из важнейших внутриличностных ресурсов индивида в преодолении трудных жизненных ситуаций является его жизнестойкость. По данным зарубежных и отечественных исследователей, жизнестойкость оказывается ключевой личностной переменной, опосредующей влияние стрессогенных факторов (в том числе хронических) на соматическое и душевное здоровье, а также влияющей на успешность деятельности [6].

Внутриличностным ресурсом индивида, на наш взгляд, также является его интернальная направленность. Интернальная направленность человека – это личностная характеристика, описывающая то, в какой степени человек ощущает себя активным субъектом собственной деятельности, берет на себя ответственность за выборы и поступки, события, которые с ним происходят. Можно думать, что эта характеристика индивида является также его ресурсом в преодолении кризисных ситуаций, обеспечивая большую жизнестойкость и стрессоустойчивость.

Еще одним ресурсом человека, позволяющим ему справляться с проблемами, является, по-видимому, интеллект. Он позволяет прогнозировать события и готовиться к совладанию с неблагоприятным их течением, является важным фактором, обеспечивающим рефлексию межличностных отношений, позволяет более успешно осуществлять саморегуляцию эмоциональной сферы, опознавать эмоциональное состояние окружающих и переосмысливать события жизни [2].

Указанные свойства личности, «работающие» на понимание и рефлексию событий и активное отношение к ним, овладение неблагоприятными обстоятельствами, по-видимому, должны быть определенным образом связаны в личности. В работе представлены данные обследования 105 женщин 17 – 23 лет, студенток ТГПУ. В исследовании применялись методики, определяющие параметры характеристик, являющихся внутриличностными ресурсами индивида: тест структуры интеллекта Амтхауэра, уровень субъективного контроля; методика, определяющая жизнестойкость индивида: тест жизнестойкости Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой [6; 7; 8].

Для определений связей между показателями выделенных нами параметров внутриличностных ресурсов индивида: интеллекта, уровня субъективного контроля (УСК), жизнестойкости, использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Корреляционный анализ параметров шкал показал наличие множественных значимых связей между ними, которые имеют статистическую взаимосвязь при уровне значимости $p < 0,05$.

Ожидаемый комплекс корреляционных связей получен по различным параметрам интеллекта: высокая положительная связь обнаружена между общим уровнем интеллектуального развития и математическими способностями студентов ($r = 0,28$); между вербальными и математическими способностями индивида ($r = 0,41$), а также теоретическими и практическими ($r = 0,96$). Достаточно высокая положительная связь выявлена между математическими способностями, с одной стороны, и теоретическими и практическими, с другой ($r = 0,34$). Учитывая значения субтестов, обозначенных авто-

ром теста, можно интерпретировать эти данные следующим образом: высокий уровень интеллекта в целом проявляется в наличии математических способностей; более развитые вербальные способности связаны с более высокими способностями в области практической математики и программирования, успешностью в обучении, а способности в области практической математики связаны с теоретическими и практическими способностями.

Получен также комплекс связей между различными параметрами УСК. Статистически достоверная положительная взаимосвязь наблюдается между шкалами общей интернальности и интернальности в области достижений ($r = 0,28$); между шкалой общей интернальности и шкалами интернальности в области неудач ($r = 0,27$), в области семейных отношений ($r = 0,35$), производственных отношений ($r = 0,39$), здоровья и болезни ($r = 0,44$).

Полученные по этим методикам ожидаемые в соответствии с их смыслом внутренние связи свидетельствуют о достоверности полученных нами данных.

Анализ корреляций между шкалами разных методик показывает, что параметр жизнестойкости имеет высокую положительную связь с показателем интернальности в области достижений ($r = 0,33$) и отрицательную связь с показателем интернальности в области межличностных отношений ($r = -0,23$). Учитывая, что жизнестойкость включает в себя вовлеченность в жизнь и деятельность, контроль и принятие риска и трактуется как качество, препятствующее внутреннему напряжению в ситуации стресса, способность к совладанию со стрессами, эти данные свидетельствуют, что переживание себя как активного субъекта собственной деятельности в области достижений и успешное преодоление стресса связаны между собой. Но, в то же время, корреляционные связи свидетельствуют о том, что, чем больше студенты выдерживают психологические нагрузки в трудных ситуациях, сохраняя психологическую согласованность, и не снижают активность своей деятельности, тем в меньшей степени они склонны брать на себя ответственность за свои межличностные отношения. Возможно, это свидетельствует о некоторой более выраженной независимости от межличностных отношений, меньшей потребности действовать так, чтобы заслужить уважение и симпатию, т. е. выбирать путь, не «оглядываясь» на окружающих.

В то же время параметры интернальности образуют множественные и порой парадоксальные корреляции с показателями интеллекта. Так, высоко значимые отрицательные связи обнаружены между общим уровнем интеллектуального развития и шкалами интернальности в области межличностных отношений ($r = -0,26$), в области здоровья и болезни ($r = -0,34$), а также между вербальными способностями и параметром интернальности в области межличностных отношений ($r = -0,25$). Это означает следующее: чем больше индивид ощущает себя активным субъектом собственной деятельности в межличностных отношениях, а также в области здоровья и болезни, тем ниже уровень его вербальных способностей и в целом интеллектуального развития, и наоборот. Возможно, эти данные отражают определенную односторонность развития студентов с высоким интеллектом – некоторую акцентированность интеллекта в ущерб общению. В то же время, это может свидетельствовать о меньшей значимости для студентов с высоким интеллектом отношения со стороны окружающих и состояния своего здоровья.

Выявлена также высокая положительная связь между вербальными способностями и параметром интернальности в области достижений ($r = 0,22$): чем выше вербальные способности, тем больше студенты ощущают себя активными субъектами собственной деятельности. Статистически значимая связь обнаружена между теоретическими и практическими способностями и шкалой интернальности также в области достижений ($r = 0,23$): чем выше теоретические и практические способности, тем больше студенты ощущают себя активными субъектами собственной деятельности.

Таким образом, жизнестойкость как способность жить («отвага быть»), преодолевая стрессогенные ситуации и факторы, связана с интеллектом и интернальностью, проявляющейся в ответственности человека за свои выборы и поступки, особенно в области достижений. По-видимому, выделенные нами в исследовании параметры, представляя собой некоторый симптомокомплекс связанных между собой ресурсных качеств личности.

Библиографический список

1. Большунова Н.Я. *Проблема характера: традиции и современность*. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2011.
2. Шкуратова И.П., Анненкова Е.А. Личностные ресурсы как фактор совладания с кризисными ситуациями. Психология кризиса и кризисных состояний. *Междисциплинарный ежегодник*. 2007; Вып.4: 17–23.
3. Калашникова М.Б., Широкова Ю.С. Особенности копинг-стратегий педагогов. *Психология обучения*. 2010; 1: 71–81.
4. Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения *Психологический журнал*. 2008; 2: 88–95.
5. Москвитина О.А. Влияние предмета «Психология» на особенности представлений школьников о совладающем поведении. *Психология и школа*. 2008; 2: 86–92.
6. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. *Тест жизнестойкости*. Москва: Смысл, 2006.
7. Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. *Опросник уровня субъективного контроля (УСК)*. Москва: Аспект Пресс, 1993.
8. Елисеев О.П. *Практика по психологии личности*. Санкт-Петербург, 2001.

References

1. Bol'shunova N.Ya. *Problema haraktera: tradicii i sovremennost'*. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU, 2011.
2. Shkuratova I.P., Annenkova E.A. Lichnostnye resursy kak faktor sovladaniya s krizisnymi situatsiyami. Psihologiya krizisa i krizisnyh sostoyaniy. *Mezhdisciplinarnyj ezhegodnik*. 2007; Vyp.4: 17–23.
3. Kalashnikova M.B., Shirokova Yu.S. Osobennosti koping-strategij pedagogov. *Psihologiya obucheniya*. 2010; 1: 71–81.
4. Kryukova T.L. Chelovek kak sub'ekt sovladayuschego povedeniya *Psihologicheskij zhurnal*. 2008; 2: 88–95.
5. Moskvitina O.A. Vliyanie predmeta «Psihologiya» na osobennosti predstavlenij shkol'nikov o sovladayuschem povedenii. *Psihologiya i shkola*. 2008; 2: 86–92.
6. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. *Test zhiznestojkosti*. Moskva: Smysl, 2006.
7. Bazhin E.F., Golynkina E.A. Etkind A.M. *Oprosnik urovnya sub'ektivnogo kontrolya (USK)*. Moskva: Aspekt Press, 1993.
8. Eliseev O.P. *Praktika po psihologii lichnosti*. Sankt-Peterburg, 2001.

Статья поступила в редакцию 22.08.15

УДК 316.6

Klimova I.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Siberian State Technological University (Krasnoyarsk, Russia),
E-mail: L.Ochirova@mail.ru

Ochirova L.A., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Siberian State Technological University (Krasnoyarsk, Russia),
E-mail: L.Ochirova@mail.ru

Dmitrenko G.A., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Siberian State Technological University (Krasnoyarsk, Russia),
E-mail: Galina-Dmitrenko@yandex.ru

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF A CONTEMPORARY UNEMPLOYED URBAN CITIZAN IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TESTING AND CONSULTING. The article focuses on the socio-philosophical and socio-psychological analysis of the crisis caused by unemployment and of the crisis as a person. The identity of the unemployed is being studied, on the one hand, against the general trend in the country and in the labor market; on the other hand, in the context of his inner world as a set of psychological and behavioral motivations worldview. The image of a modern unemployed urban citizen is based on the research conducted in the framework of the State Contract for professional orientation (proficiency testing) of unemployed people, who are registered in employment centers of Krasnoyarsk.

Key words: crisis, unemployment, image of the modern unemployed, psychological support.

И.В. Климова, канд. психол. наук, доц. Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск,
E-mail: L.Ochirova@mail.ru

Л.А. Очирова, канд. техн. наук, доц. Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск,
E-mail: L.Ochirova@mail.ru

Г.А. Дмитренко, канд. техн. наук, доц. Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск,
E-mail: Galina-Dmitrenko@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО БЕЗРАБОТНОГО ГОРОЖАНИНА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

В статье делается акцент на социально-философском и социально-психологическом анализе кризиса, вызванного безработицей, и на личностном кризисе безработных. Личность безработного изучается, с одной стороны, на фоне общих тенденций в стране и на рынке труда; с другой – в контексте его внутреннего мира как совокупности психологических поведенческих мотивов и мировоззренческих установок. Образ современного безработного сформирован в результате исследования, выполненного в рамках Госконтракта по профессиональной ориентации (профессиональному тестированию) безработных граждан, состоящих на учёте в центрах занятости г. Красноярск.

Ключевые слова: кризис, безработица, образ современного безработного, психологическая поддержка.

Явление безработицы в России затронуло представителей различных групп населения, независимо от уровня их квалификации и выявило ряд проблем, на которые ранее не обращали внимания.

В этимологическом словаре безработица определяется как «общественно-экономическое явление, когда часть трудоспособного населения не находит применения своему труду». Соответственно, «безработный – лишенный возможности получить работу, заработок; не имеющий работы» [1].

В советский период безработица носила несистемный, преимущественно эпизодический, сезонный характер. В период

распада СССР патерналистская модель (забота государства о человеке) постепенно освободила место для либеральной модели (забота о себе самого человека). Сегодня, по истечении двух десятков лет от начала демократических преобразований, можно утверждать, что в России действует рыночная (объединяющая патерналистское и либеральное начала) модель безработицы.

Профессиональная жизнь современного россиянина характеризуется высокой динамичностью, связанной как с возникновением новых профессий, так и с усложнением содержания труда в традиционных видах деятельности. Наблюдаются изменения в отношении человека к профессии, смыслу и результатам труда.

Основное направление этих изменений связано с расширением свободы и необходимостью самостоятельного выбора профессии. Кроме этого, профессиональный мир требует более мобильных специалистов, способных успешно и эффективно реализовывать себя в изменяющихся условиях.

В настоящем исследовании кризиса, вызываемого безработицей, акцент делается на социально-философском и социально-психологическом его анализе и на личностном кризисе безработных.

Термин *krisis* известен с 1519 г., в переводе с латинского *crisis*, восходящий к греческому *κρίσις*, означает «решение, разрешение, исход», то есть ситуацию, когда возврата в прошлое нет, а будущее неизвестно [2]. «Жизненный кризис – это поворотный пункт жизненного пути, который возникает в ситуации невозможности реализации намеченного жизненного замысла» [3]. Ф.Е. Василюк считает, что причиной кризиса может быть как определенное событие или ситуация, так и обострения существующих (или возникающих) личностных переживаний [4].

Изучая явление кризиса безработных граждан, мы рассматриваем личностный кризис человека через ситуацию потери работы, которая делает необходимым поиск и выбор субъектом оптимального способа разрешения возникших проблем. Практика психологического профориентационного тестирования и консультирования, проводимая в Межрегиональном центре тестирования профессионального образования СибГТУ, показывает, что многие люди, испытывая неудовлетворенность профессией и осознавая невозможность реализации своего внутреннего потенциала в данной трудовой сфере, не видят способа разрешения сложившейся ситуации, так как считают смену профессии показателем собственной некомпетентности, слабости. Проблема становится особенно актуальной, когда речь заходит о реализации решения человека о смене профессии, так как сложившийся жизненный опыт, устоявшаяся система ценностей осложняют переход в новую профессиональную среду.

В целях анализа безработицы как социально-экономического явления и изучения природы кризиса личности современного безработного в нашей работе мы используем метод исследования типа «рабочего» Э. Юнгера.

Э. Юнгер, применяя свой метод типологии человека нарождающегося общества, включал широкий спектр социально-психологических характеристик от общей политической ситуации в Германии на мировой арене до личностных мировоззренческих аспектов [5].

Мы попытались создать образ современного безработного, обладающего типическими чертами, характеризующими эту категорию граждан, отличную от остальных. Какой-же он, современный человек на рынке труда – представитель нарождающегося общества, преодолевающего кризисные тенденции, переживающий собственные кризисы?

Личность безработного изучается нами, с одной стороны, на фоне общих тенденций в стране и на рынке труда; с другой – нас интересует внутренний мир человека, как совокупность психологических поведенческих мотивов и мировоззренческие установки.

Проблема профессионального выбора, профессионализации личности не является принципиально новой, однако затянувшийся социально-экономический кризис в стране, неопределенность, сложившаяся в связи с этим на рынке труда, формирующееся новое экономическое мировоззрение, вынуждают обращаться к этой теме.

Профориентация субъекта изучалась в русле концепции, рассматривающей выбор профессии как этап социализации личности, отнесенный к определенному возрастному периоду ее развития. Основное назначение разработок в области профориентации заключалось в формировании адекватного выбора сферы профессиональной деятельности с учетом интересов, способностей и возможностей личности. В этой связи вопросы профессионального выбора освещались с точки зрения влияния социальных и социально-психологических факторов в творчестве В.Л. Оссовского, В.И. Паниотто, В.Ф. Черноволенко, М.Х. Титма, В.Н. Шубкина.

Вопросами исследования жизненных и профессиональных планов молодежи, её профессиональных намерений занимались Г.А. Чередниченко, В.Н. Шубкин.

Взаимосвязь профессионального самоопределения с общим процессом самоопределения личности анализировали К.А. Абульханова-Славская, М.Р. Гинзбург, Г.Н. Ников, В.Ф. Сафин.

Управлению профессиональным самоопределением посвящены работы Е.А. Климова, П.А. Шавира, В.В. Чебышева, С.Н. Чистякова.

Мотивацию личности исследовали А.Е. Голомшток, Л.А. Йовайша, И.Н. Назимов. Наличие способностей к определённой деятельности выявляли В.А. Бодров, Е.А. Климов, К.К. Платонов.

Несмотря на широкий интерес к проблеме профессионализации личности, определение сущности профессионального самоопределения в ситуации смены профессии является до сих пор нерешенной задачей.

Основной причиной такого положения мы считаем тенденцию рассматривать проблему самоопределения личности изолированно от внешней социальной среды и преимущественно в контексте юношеского возраста. В современных исследованиях обосновывается необходимость расширения временных рамок процесса профессионального самоопределения, так как все больше взрослых людей сталкивается с проблемой планирования и выбора профессионального пути. Это связано с особенностями социальной ситуации, в которой наблюдается профессиональная подвижность населения, в том числе возросший интерес к различным формам профессиональной переориентации. Проблема смены профессии, как показал анализ литературы, в отечественной науке в основном представлена отдельными исследованиями вопросов профессиональной мобильности, в которых акцентировалось внимание на изучении объективных факторов, обуславливающих переход из одной профессии в другую. При этом психологический аспект явления, раскрывающийся при исследовании образа, его социально-психических явлений, личностных особенностей в процессе принятия решения, практически не рассматривался.

Так, в Советском энциклопедическом словаре понятие «образ» трактуется как результат и идеальная форма отражения предметов и явлений материального мира в сознании человека. Материальной формой воплощения образа выступают различные знаковые модели. По содержанию образ объективен в той мере, в какой он адекватно отражает объект [2].

В Кратком психологическом словаре образ трактуется как субъективная картина мира или его фрагментов, включающая самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий [6].

В данной статье образ современного безработного мы намерены создать по результатам исследования, проведенного в рамках Госконтракта по профессиональной ориентации (профессиональному тестированию) безработных граждан, состоящих на учете в центрах занятости населения г. Красноярск. В результате мы планируем создать модель анализа причин безработицы и личностных кризисов безработных, а также разработать модель принятия управленческих решений по социально-философскому и социально-психологическому сопровождению безработных граждан.

За период с апреля 2011 по апрель 2012 гг. нами были опрошены 270 безработных граждан. Из них респондентов мужского пола 37,4%, женского пола 62,96%. Возраст безработных составил от 18 до 65 лет. По роду занятий среди опрошенных оказались: безработных 93,3%, выпускников школ и высших учебных заведений 4%, пенсионеров около 1%, домохозяйек 5%, нигде не работающих инвалидов и иждивенцев 3%, прибывших из мест заключения 2%, мам, имеющих маленького ребенка 2%, бывших военнослужащих 2%, предпринимателей и бизнесменов 2% и прочих 0,74%.

Если говорить о репрезентативности выборки, то её, вероятно, недостаточно, чтобы сделать выводы по всей генеральной совокупности безработных. Тем не менее, по результатам исследования мы можем сформировать общее представление о типе «безработного» и основных тенденциях в сфере безработицы г. Красноярск.

Главными типобразующими признаками безработных граждан нами были приняты: причины, приведшие к возникновению их нынешнего кризисного состояния и способы разрешения кризисной ситуации.

Первый тип безработных (А) мы назвали условно «инфантильный» (иждивенческий), понимая под ним категорию безработных граждан, перекладывающих всю ответственность за свои кризисы и способы их разрешения на других людей. Причина возникновения кризиса, по мнению 59,26% указанных респондентов, выражается следующим образом: «такой кризис случается со всеми, и я не исключение». Выбор такого ответа не только определяет инфантильность лю-

дей, но и позволяет спрогнозировать перспективу для служб занятости города:

- рост числа безработных граждан, который потребует увеличения объема документооборота, проведения большего количества консультаций;

- сотрудникам центров занятости населения в ближайшие годы предстоит более напряженная работа с психологическими перегрузками (отрицательными эмоциональными состояниями).

Препятствия, которые могут помешать разрешению кризиса, по мнению респондентов, заключаются:

- «в обществе, его социальном и политическом устройстве, экономической системе» – 55,19%;

- «в дефиците времени и отсутствии желания работать» – 60,37%.

Второй выделенный тип (В), назван нами – «активный» (самостоятельный). В него входит категория безработных, которые берут на себя ответственность за возникшие проблемы, не предполагая, что кто-то нужен для решения их проблем. Выбранная причина возникновения кризиса, по мнению этих респондентов, выражается следующим образом:

- 29,26% ответили: «думаю, что все в моих руках и мне никто и ничто не помешает»;

- 11,85% выбрали: «точно не скажу, но препятствия, вероятно, будут».

При выборе вариантов разрешения кризиса для первого типа (А) характерны ответы:

- «для меня – это испытание, но я буду бороться» – 71,48%;

- «мне необходима ваша профессиональная помощь» – 12,96%.

Второму типу (В) свойственно думать:

- «надеюсь только на себя, на свои силы» – 68,89%

Выбирая варианты ответа о последствиях переживаемого кризиса безработные типа (А) сообщили, что:

- «кризис разрушил отношения в семье, на работе и т.п.» – 10,74%;

- «ничего не изменилось» – 15,19%.

Для безработных типа (В) характерны ответы:

- «это помогло понять: кто я, что я должен делать» – 49,26%;

- «для меня наконец-то, наступила новая жизнь» – 15,19%.

Отношение к кризису формирует соответствующее поведение безработных в процессе поиска ими работы, отношение к требованиям и условиям рынка труда.

Типу (А) свойственно иждивенческое восприятие центров занятости. Безработные считают, что их обязаны трудоустроить по имеющейся профессии, либо обучить новой. Потребительская позиция проявляется в том, что они не учитывают требования рынка труда, не занимаются самостоятельным поиском работы. Таким людям свойственно отсутствие личной и социальной активности. Это позволяет предположить, что социальная защищенность, опекунов в прошлом, во времена СССР, проявляется в настоящем психологической незащищенностью личности.

Безработные типа (В) осознают цели и задачи центра занятости, готовы трудоустроиться и переобучиться на соответствующую работу в условиях рыночного спроса, лишь бы заработать средства для существования. Рассчитывают они преимущественно на себя и собственную активность, психологически в себе уверены.

Ситуация личностного кризиса безработного и способов его разрешения была рассмотрена нами на основе эмпирических данных полученных при анкетировании безработных граждан:

- 93% опрошенных респондентов выделяют кризис как «качественное изменение в жизни», т. е. рассматривают кризис в плоскости личностных изменений;

- 54% понятие «кризис» связывают с «резким переломом, изменениями в жизни человека» и как «отсутствие перспектив ясности»;

- 80% склоняются к тому, что «кризисы следует принимать, понимать и разрешать»;

- 54% придерживаются мнения о том, что «личностный кризис случается со всеми»;

- 48% полагают, что «кризис заложен в самой общественной системе»;

- 36% констатируют, что «кризис возник объективно и застал врасплох».

Одним из путей решения возникших проблем респонденты видят обращение в Межрегиональный центр тестирования профессионального образования СибГТУ. Респонденты предпочитают получить полный набор услуг центра, включая диагностику и социально-психологическое сопровождение.

Полученные результаты ещё раз показали, что кредит доверия к государственной службе занятости населения в настоящее время высок. Очевидно также, что современные безработные горожане имеют приверженность к перекладыванию ответственности за решение своих проблем на других людей, в том числе – на специализированные институты.

Таким образом, респонденты типа (А) «инфантильные» и типа (В) «активные» одинаково понимают, что личностный кризис – это ситуация, требующая решения. Однако безработные первого типа перекладывают ответственность за свою судьбу на других людей, безработные второго типа делают ставку на свои собственные силы и ресурсы. Отсюда, эти типы могут быть описаны следующими характеристиками:

тип (А) – это безработные, которые не могут самостоятельно решить проблемы по причинам от них зависящих (леность, нежелание работать) или трудная жизненная ситуация (утрата трудоспособности, безработица еще одного члена семьи или появление иждивенца в семье – рождение ребенка);

тип (В) – безработные граждане, которые могут сами решить свои проблемы (есть варианты по трудоустройству или возможность открыть свой бизнес), но не в состоянии справиться со своим внутриличностным кризисным состоянием.

Способы решения их проблем мы соответственно, видим следующие:

- для типа (А) – это интенсивные, последовательные и мотивированные индивидуальные и групповые занятия, консультации, собеседования, тренинги;

- для типа (В), напротив, экстенсивные, выборочные, рекомендательные консультации, собеседования, релаксационные занятия, супервизии, социально-психологическая реабилитация и психологическая поддержка.

В результате, мы приходим к выводу о том, что, выделенные нами типы (А) и (В) говорят об устойчивых тенденциях в среде безработных. Первый тип (А) является наиболее многочисленным и требует продолжительной и интенсивной работы в системе профессиональной диагностики, обучения, переподготовки и трудоустройства.

Второй тип (В), на первый взгляд, не вызывает опасения и беспокойства, однако это обманчивое представление, так как именно в эту группу попадают будущие работодатели, менеджеры, специалисты, от которых зависит судьба их подчинённых или соподчинённых должностных лиц. Поэтому и для них также должна быть организована система профессиональной диагностики, обучения, переподготовки и трудоустройства.

И, наконец, типы безработных, которые мы зафиксировали в исследовании, вероятно, не единственные, но наиболее часто встречающиеся в среде безработных г. Красноярска. Использование разработанной типологии позволяет повысить эффективность профориентационной и профконсультационной работы:

- квалифицировать безработных;

- анализировать причины безработицы, а также личностные и профессиональные кризисы;

- регулировать потоки рабочей силы и кадров на местном и национальном рынке труда;

- оказывать профессиональные квалифицированные услуги по диагностике, консультированию, обучению, переобучению, трудоустройству и распределению кадров и трудовых ресурсов внутри- и между отраслями.

Библиографический список

1. Шапошников А.К. *Этимологический словарь современного русского языка*: в 2-х т. Москва: Флинта: Наука, 2010; Т.1.
2. *Советский энциклопедический словарь*. Под редакцией А.М. Прохорова. Москва: Советская энциклопедия, 1981.
3. Василюк Ф.Е. *Психологический анализ переживания преодоления критических ситуаций*. Москва: Наука, 1981.
4. Василюк Ф.Е. *Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций)*. Москва: МГУ, 1984.
5. Юнг Э. *Рабочий. Господин и гештальт*. Москва: Санкт-Петербург, 2000.
6. Карпенко Л.А. *Краткий психологический словарь*. Москва: Политиздат, 1985.

7. Ермаков В.С. *Справочник по истории философии: хронологический, персонафицированный*. Санкт-Петербург: Издательство «Союз», 2003.
8. Сидорина Т.Ю. *Парадоксы кризисного сознания*. Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2002.

References

1. Shaposhnikov A.K. *Etimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazyka: v 2-h t.* Moskva: Flinta: Nauka, 2010; T.1.
2. *Sovetskij 'enciklopedicheskij slovar'.* Pod redakciej A.M. Prohorova. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1981.
3. Vasilyuk F.E. *Psihologicheskij analiz perezivaniya preodoleniya kriticheskikh situacij.* Moskva: Nauka, 1981.
4. Vasilyuk F.E. *Psihologiya perezivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situacij).* Moskva: MGU, 1984.
5. Yunger 'E. *Rabochij. Gospodin i geshtal't.* Moskva: Sankt-Peterburg, 2000.
6. Karpenko L.A. *Kratkij psichologicheskij slovar'.* Moskva: Politizdat, 1985.
7. Ermakov V.S. *Spravochnik po istorii filosofii: hronologicheskij, personificirovannyj.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Soyuz», 2003.
8. Sidorina T.Yu. *Paradoxy krizisnogo soznaniya.* Moskva: Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet, 2002.

Статья поступила в редакцию 15.09.15

УДК 159.9

Maksimova N.Yu., postgraduate, Department of Psychology of Development, Arzamas Branch of UNN (Arzamas, Russia),
E-mail: natacyk@mail.ru

PERIOD OF PROFESSIONAL PRACTICAL TRAINING AS A CONDITION OF PROFESSIONAL MATURITY OF STUDENTS.

The author refers to a question of organization of practice-oriented activity of students during their university studies and how this activity contributes to a successful transformation of theoretical knowledge into practical skills in the sphere of their specialization. Practical work is considered as one of the important conditions of professional maturity of future experts in the contemporary higher education, the responsibility for the organization of which is taken by a school. The article examines the key stages of a period of work in companies by students and the difficulties that heads of companies and organizations often face. The author attempts to structure activities for the training, use and control of the period of students' professional training in companies fulfilled by the university. The paper has recommendations how to do the estimation of a level of maturity of students' professional competence as future experts and how to determine a trajectory of an individual's professional development in subsequent training courses.

Key words: practice, profession, professional development, student.

Н.Ю. Максимова, аспирант каф. психологии развития Арзамасского филиала ННГУ, г. Арзамас,
E-mail: natacyk@mail.ru

ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ПРАКТИКА КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В статье автор обращается к вопросу организации практикоориентированной деятельности студентов в период их обучения в вузе, способствующей успешной трансформации теоретических знаний в практическую деятельность специалиста соответствующего профиля. Практика рассматривается как одно из важных условий профессионального становления будущих специалистов в современной высшей школе, ответственность за организацию которой, несёт вуз. В статье рассматриваются ключевые этапы осуществления практики студентов и трудности, с которыми чаще всего сталкиваются руководители данного вида учебной деятельности. Автором предпринята попытка структурирования деятельности по подготовке, реализации и контролю производственной практики вузом, а также предложены рекомендации, учёт которых позволит оценить уровень сформированности профессиональных компетенций будущих специалистов и определить индивидуальную траекторию профессионального развития студента на последующих курсах обучения.

Ключевые слова: практика, профессия, профессиональное становление, студенчество.

Современный рынок труда трепетно относится к подбору кадров, которые по ожиданиям работодателей должны соответствовать их образу квалифицированного специалиста. Именно данный факт позволяет утверждать, что конкурентоспособность выпускника вуза будет определяться его способностью и готовностью решать профессиональные задачи не только в теории, а в первую очередь, в практической деятельности. Прикладная ориентация Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (далее ФГОС ВПО) основана на потребностях общества и государства в высококвалифицированных специалистах.

Первостепенной задачей современной системы высшего образования является создание условий для интеграции теоретических знаний студентов и перехода их в категорию самостоятельной практики как в период обучения в вузе, так и непосредственно в послевузовский период реализации профессиональных компетенций. Решение данного вопроса позволит выпускникам вузов осуществлять общественно полезную деятельность, с одной стороны, а с другой – удовлетворять собственные потребности во всестороннем развитии.

В ФЗ «Об образовании» отмечено, что практика является «видом учебной деятельности, направленным на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенций в процессе выполнения определённых видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью», предусмотренная основной профессиональной образователь-

ной программой по конкретному направлению и профилю подготовки [1]. Производственная практика – сложный вид самостоятельной практической деятельности студента в выбранной им сфере, который позволяет проявить и оценить не только свои способности и возможности, но и осознать каких знаний, умений и навыков недостаточно, что позволит ему определить индивидуальную траекторию дальнейшего развития [2].

Процесс включения студента в процесс овладения компетенциями в системе производственной практики представлен в работах Л.М. Архангельского, А.А. Вербицкого, Р.Х. Гильмеевой, Н.В. Кузьминой, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Сластенина и др. Процесс формирования у обучающегося устойчивого положительного отношения к профессии, развития профессионально значимых качеств, умений и навыков, осмысления и принятия её норм и ценностей как компонентов, обеспечивающих его профессиональную компетентность, описан в трудах Б.Ц. Бадмаева, Н.М. Борытко, С.В. Кульневича, М.И. Рожкова, В.В. Серикова, Л.Н. Подымовой и др.

Целью производственной практики в вузе является создание условий для самореализации студента как субъекта профессиональной деятельности, что позволяет ему самосовершенствоваться. Н.Б. Тимофеева, Т.А. Сентябова, Я.В. Салищева выделяют следующие функции практики: адаптационная (ориентация в профессии), обучающая (реализация знаний в конкретной деятельности), воспитывающая (формирование профессиональной мотивации и культуры), развивающая (формирование и развитие компетенций) и рефлексивная (оценка себя) [3].

Важным этапом в организации практики в вузе является подготовительный, в рамках которого осуществляется теоретическое обучение студентов, освоение профессиональных навыков в психологически безопасной ситуации взаимодействия с педагогами и сокурсниками, разработка программ, заданий, а также критериев оценивания работы студентов.

И.М. Курбанбаева выделяет дидактические условия качественной организации практики студентов на этапе её подготовки: разработка содержания образования на практическую направленность учебных предметов и применение разнообразных форм, методов и приемов обучения (проблемные лекции и семинары, компьютерные практикумы, имитационно-деловые и ролевые игры, творческие дискуссии и др.), моделирующие профессиональные ситуации [4].

Согласно ФЗ «Об образовании», одним из направлений психолого-педагогической помощи учащимся является помощь им в профориентации, получении профессии и социальной адаптации исходя из чего, особое внимание преподавателей стоит обратить на необходимость развития у студентов познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, способности к труду и жизни в условиях современного мира, что можно обеспечить не только в период теоретического освоения знаний, но на этапе прохождения учебной практики, если таковая предусмотрена учебным планом [1].

Для повышения профессиональной мотивации студента необходимо обязательно включать его в практическую деятельность, приближенную к реальной трудовой обстановке, позволяющую оценить результат собственных действий, что даёт ему возможность осознать и осмыслить уровень своей теоретической подготовленности, для чего в процессе обучения необходимо использовать разные формы и методы работы на занятиях. Практикоориентированный характер процесса подготовки специалистов в вузе во многом обеспечивается интерактивными методами обучения, предусмотренными ФГОС ВПО (круглый стол, мозговой штурм, деловые и ролевые игры, анализ конкретных ситуаций, мастер-класс, тренинги и т. п.).

Привлечение работодателей к проведению занятий со студентами позволит наладить сотрудничество с организациями по вопросам прохождения студентами практики, трудоустройства положительно зарекомендовавших себя студентов, включения учащихся в волонтерскую деятельность, обмена опытом, повышения заинтересованности студентов и их мотивация на активное обучение, более того, у студентов есть возможность продемонстрировать степень своей подготовленности [5].

Исходя из вышесказанного, программа производственной практики должна включать в себя систему заданий по самопознанию, самовоспитанию и методические рекомендации по осуществлению различных видов включенной профессиональной деятельности студентов.

Организацию производственной практики в вузе необходимо осуществлять, придерживаясь принципа преемственности в планировании баз практик, основываясь на изученности учебных дисциплин, ориентации на содержательное усложнение заданий в каждую последующую практику, делая акцент на первых курсах на формировании, в первую очередь, общекультурных компетенций, а на старших курсах – на специальных профессиональных компетенциях, предусмотренных ФГОС ВПО по соответствующему направлению подготовки. Первый этап формирования профессиональной компетентности студента подразумевает развитие ключевых и предметных компетенций (специфика конкретной профессиональной деятельности), второй этап – развитие специальных компетенций на основе ключевых и предметных, и третий этап – развитие только специальных компетенций (специфика профессиональной деятельности) [3]. Основами для усложнения являлись цели обучения на каждом этапе профессиональной подготовки, уровень теоретической готовности, степень самостоятельности студентов в процессе деятельности, их индивидуальные особенности [6].

Подготовка студентов по специальности «Педагогика и психология девиантного поведения» (специализация «Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения») на базе Арзамасского филиала ННГУ основывается на данных принципах, которые нашли отражение в аннотациях и рабочих программах учебной и производственных практик, где прослеживается усложнение заданий для студентов, ориентация на предполагаемые объекты и области профессиональной деятельности. Базы практик определены следующим образом:

2 курс – учреждения системы образования, целью данной практики является формирование практических навыков и компетенций для осуществления профилактической работы с несовершеннолетними детьми с девиантным поведением в системе образования; 3 курс – учреждения социальной защиты населения, что позволяет осуществлять профилактическую работу с семьями и детьми группы риска, их ближайшим окружением и должностными лицами; а также правоохранительные органы, социальные учреждения, где наблюдаются и контролируются группы детей и подростков с девиантным поведением; 4 курс – вуз (учебная) и детские оздоровительные, пришкольные и трудовые лагеря (производственная), где на первой из них происходит совершенствование комплекса профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых работы в качестве специалиста, а на второй – осуществление самостоятельной профилактической работы с временным детским коллективом через организацию психолого-социально-значимой деятельности детей; 5 курс – база практики определяется, исходя из места предполагаемого трудоустройства и индивидуальных научно-исследовательских задач, что способствует приобретению опыта самостоятельной профессиональной деятельности по профилактике девиантного поведения. Каждый вид практики основан на изучении дисциплин, предусмотренных учебным планом, а также ориентирован на перспективу успешного освоения предметов последующих курсов, а также это позволяет студенту осуществлять практико-ориентированное исследование в рамках подготовки курсовых работ.

Согласно ФЗ «Об образовании», ответственность за обеспечение качества проведения практики, предусмотренной образовательной программой, возлагается на организации, осуществляющие образовательную деятельность, на основе договоров с организациями, осуществляющими деятельность по образовательной программе соответствующего профиля, последняя из них может быть и принимающей и организующей стороной [1]. Более того, проведение практики может быть реализовано в сетевой форме с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность по соответствующей образовательной программе, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций [1].

Высокий уровень организации практики студентов под руководством квалифицированных наставников, представленных специалистами на базе учреждений и преподавателями вуза, способствует профессиональному становлению будущего специалиста.

Практический этап в организации практики студентов предполагает включение обучающихся в профессиональную деятельность, что дает возможность сформировать у них профессиональную компетентность. Уверенность в собственной компетентности в решении профессиональных задач потенциально ведет к её качественному выполнению. Производственная практика позволяет осмыслить теоретические знания и трансформировать их в практическую деятельность, благодаря ей у студента есть возможность самостоятельно определять профессиональную тактику поведения, осознавая при этом ответственность за свою работу, прогнозировать результат собственных действий, что формирует его профессиональные компетенции.

Благодаря участию в реальной практической деятельности студент получает конкретный образ профессии, соответствующий реальности, у него происходит осознание профессиональных целей, развитие самосознания студентов как специалистов [7]. В своем исследовании А.С. Берберян «позитивную роль активной производственной практики видит в формировании адекватного «образа профессионального «Я» будущего специалиста, когда мнение большинства студентов о профессии и о себе как о специалисте улучшается, а оценка своих успехов в профессиональном развитии становится всё более объективной» [6, с. 156].

И.М. Курбанбаева важными условиями успешности прохождения производственной практики определяет обеспеченность непрерывного (единство всех форм обучения), комплексного (освоение всех видов профессиональной деятельности), личностно-ориентированного (субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса) и творческого характера практики (развитие способностей), а также включение материалов практики при изучении учебных дисциплин для последующих курсов, наличие единых требований к проведению и оценке практики [4].

Контроль за практической деятельностью студентов осуществляется наставником в течение дня, недели, всего периода практики во время консультационных встреч, где происходит планирование деятельности, анализ заданий, обсуждение трудностей, проверка степени готовности отчетной документации.

В ходе производственной практики происходит профессиональное познание, т. е. отражение трудовой ситуации, которая характеризуется параметрами внешней среды (условия труда, характер заданий и т. д.) и личностными особенностями индивида, результатом чего и является формирование индивидуальной основы профессиональной деятельности [8]. Трудовая ситуация отражается человеком на двух уровнях: познавательном (использование известной информации) и регулятивном (непосредственное использование необходимой информации в конкретный момент времени). На начальных этапах профессионального становления развитие обеих структур совпадает, наблюдается значительный рост их количественного состава. Затем, начиная с определенного этапа профессионализации, их динамика перестает совпадать: познавательная структура продолжает увеличиваться, а регулятивная – уменьшаться [9].

При выходе на первую практику студенты могут испытывать «тревогу, волнение, боязнь выполнять задаваемые им на период практики конкретные практические задания, что ведет к снижению качества выполнения работ во время практики» [10]. Снижение профессиональной мотивации студентов происходит при осознании трудностей будущей профессии, данный процесс можно наблюдать на 2 – 3 курсах, именно тогда стоит обратить особое внимание на раскрытие важности будущей профессии. По результатам исследования Е.К. Кардовской, профессиональные цели, связанные с трудоустройством и профессиональным развитием, начинают осознаться к IV курсу, а к завершению обучения студенты в большей степени направлены на творческую самореализацию и карьерный рост [7].

На третьем – контрольном – этапе осуществления производственной практики происходит оценка профессиональной деятельности как педагогом, специалистом базы практики, так и непосредственно самим студентом.

Руководители практики часто сталкиваются с проблемой оценки практической деятельности будущего специалиста и поиска критериев выставления отметки, с которыми важно ознакомить самих студентов перед началом работы.

В результате анализа психолого-педагогической литературы по проблемам контроля прохождения практики, одной из форм представления ее результатов является портфолио. С точки зрения, Е.В. Григоренко, Е.Ю. Кудрявцева, В.Ш. Масленникова, С.И. Никитина и др., данная форма отчетности представляет собой не только сбор материалов, но и целенаправленный и систематический процесс осмысления студентами собственной деятельности. По утверждению И.Н. Шкиндеровой, портфолио как комплекс материалов, включает в себя такие компоненты, как функционально-целевой, структурно-содержательный и результативно-оценочный, а для оценки сформированности компетенций допустимо использовать обязательные виды свидетельств (дневники практики, отчеты по прохождению различных видов практики, отзывы руководителей практики от организаций, отзы-

вы руководителя по практике от) и документы (дипломы, грамоты, удостоверения/сертификаты и др.) [11].

Производственная практика помогает реально развивать профессиональную рефлексию в условиях естественного профессионального процесса, когда для студента предметом размышлений становятся личностные и профессиональные качества, средства и методы собственной профессиональной деятельности, процесс выработки и принятия практических решений [12].

Наблюдая непосредственно фрагмент профессиональной деятельности студента-практиканта, наставник данного вида учебной деятельности фиксирует его ход и оценивает его с профессиональных позиций. По мнению М.Н. Авериной, подобное наблюдение необходимо завершить структурированной беседой, включающей исследовательскую стадию (определение и выработка единой позиции), стадию достижения взаимопонимания (уточнение фрагментов работы, сопоставление намерений и реальных действий), заключительную стадию (общая оценка деятельности, высказывание пожеланий). Своевременное обсуждение результатов практической деятельности позволяет вовлечь студента в рефлексию, а также совместно с педагогом спланировать траекторию профессионального развития [13].

Для планирования дальнейшего становления обучающегося как профессионала, а также для выявления «западающих зон» в теоретической подготовке студентов, по мнению А.С. Берберян, необходимо выявлять дидактические затруднения студентов по результатам практики, оценивая их по пятибалльной шкале: «предметные, организационные, коммуникативные, диагностико-коррекционные, контрольно-оценочные, стимулирующе-регулирующие затруднения» [6, с. 157]. Успешность прохождения практики определяется профессиональной заинтересованностью студента, осознанием ответственности за процесс обучения, готовностью к сотрудничеству со специалистами баз практик и педагогами, самостоятельно действовать, прогнозируя результат, творческим отношением к будущей работе. Результаты, достигнутые студентом в учебной деятельности, зависят от трех факторов: затраченных усилий, способностей и навыков студента, а также восприятия им своей роли. Положительное отношение студента к себе как субъекту предстоящей профессиональной деятельности является одним из результатов его профессионального самоопределения и показателем значимости профессионального обучения.

Более широкое отражение оценки результатов производственной практики можно наблюдать на завершающей стадии обучения, при сдаче квалификационного экзамена, оценочными компонентами которого являются практическая квалификационная работа и проверка теоретических знаний в пределах квалификационных требований [1].

Таким образом, производственная практика в современной системе высшего профессионального образования представляет собой вид учебной деятельности, ориентированной на прикладной характер освоения будущей профессии. Высокий уровень организации практики студентов под руководством квалифицированных наставников, представленных специалистами на базе учреждений и преподавателями вуза, способствует профессиональному становлению будущего специалиста.

Библиографический список

1. Об образовании Российской Федерации. Федеральный закон (с изменениями на 6 апреля 2015 года). Москва, 2015.
2. Щелина Т.Т., Кузнецова Т.И., Максимова Н.Ю. Производственная практика как условие профессионального становления студентов социально-гуманитарного профиля. *Приволжский научный вестник*. 2014; 12 (40); Ч. 4: 60–64.
3. Тимофеева Н.Б., Сентябова Т.А., Салищева Я.В. Формирование профессиональной компетентности студента-бакалавра в процессе педагогической практики. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2012; 4 (22): 40–45.
4. Курбанбаева И.М. Дидактические условия формирования профессиональной компетентности будущих психологов в процессе производственной практики. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Казань, 2007.
5. Степанян В.М. Опыт привлечения специалистов-практиков к проведению интерактивных занятий со студентами – будущими менеджерами. *Физическое воспитание и спортивная тренировка*. 2014; 4 (10): 111–114.
6. Берберян А.С. Роль производственной практики в формировании адекватного «образа профессионального «Я» студента. *Сборники конференций НИЦ Социосфера*. 2012; 16: 153–158.
7. Кардовская Е.К. Развитие профессионального самосознания студентов в процессе учебной и производственной практик. Диссертация ... кандидата психологических наук. Краснодар, 2011.
8. Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления личности: основы психологической концепции профессионализации. Курск, 1991.
9. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва: Издательство «Наука», 1982.
10. Варданян Ю.В., Дергунова А.В. Подготовка к учебной практике как средство развития психологической безопасности и профессиональной стратегии студента. *Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии*. 2014; 1: 30–35.
11. Шкиндер И.Н. Портфолио студента в условиях производственной практики. *Казанский педагогический журнал*. 2013; 6 (10): 77–85.

12. Фоменко В.Т., Абакумова И.В. Проблемы содержания личностно-ориентированного образовательного процесса. *Личностный подход в воспитании гражданина, человека культуры и нравственности. Международная научно-практическая конференция. Ростов-на-Дону: ООО ИЦ «Буллат», 2000: 178–179.*
13. Аверина М.Н. Оценка деятельности студента в период прохождения педагогической практики. *Ярославский педагогический вестник. 2006; 2: 79–84.*

References

1. *Ob obrazovanii Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon (s izmeneniyami na 6 aprelya 2015 goda).* Moskva, 2015.
2. Schelina T.T., Kuznecova T.I., Maksimova N.Yu. Proizvodstvennaya praktika kak uslovie professional'nogo stanovleniya studentov social'nogumanitarnogo profilya. *Privolzhskij nauchnyj vestnik. 2014; 12 (40); Ch. 4: 60–64.*
3. Timofeeva N.B., Sentyabova T.A., Salischeva Ya.V. Formirovanie professional'noj kompetentnosti studenta-bakalavra v processe pedagogicheskoy praktiki. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva. 2012; 4 (22): 40–45.*
4. Kurbanbaeva I.M. *Didakticheskie usloviya formirovaniya professional'noj kompetentnosti buduschih psihologov v processe proizvodstvennoj praktiki.* Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kazan', 2007.
5. Stepanyan V.M. Opyt privlecheniya specialistov-praktikov k provedeniyu interaktivnykh zanyatij so studentami – buduschimi menedzherami. *Fizicheskoe vospitanie i sportivnaya trenirovka. 2014; 4 (10): 111–114.*
6. Berberyan A.S. Rol' proizvodstvennoj praktiki v formirovanii adekvatnogo «obraza professional'nogo «Ya» studenta. *Sborniki konferencij NIC Sociosfera. 2012; 16: 153–158.*
7. Kardovskaya E.K. *Razvitiye professional'nogo samosoznaniya studentov v processe uchebnoj i proizvodstvennoj praktik.* Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Krasnodar, 2011.
8. Povarenkov Yu.P. *Psihologiya professional'nogo stanovleniya lichnosti: osnovy psihologicheskoy koncepcii professionalizacii.* Kursk, 1991.
9. Shadrinov V.D. *Problemy sistemogeneza professional'noj deyatel'nosti.* Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1982.
10. Vardanyan Yu.V., Dergunova A.V. Podgotovka k uchebnoj praktike kak sredstvo razvitiya psihologicheskoy bezopasnosti i professional'noj strategii studenta. *Aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya sovremennoj psihologii. 2014; 1: 30–35.*
11. Shkinderov I.N. Portfolio studenta v usloviyah proizvodstvennoj praktiki. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2013; 6 (10): 77–85.*
12. Fomenko V.T., Abakumova I.V. Problemy soderzhaniya lichnostno-orientirovannogo obrazovatel'nogo processa. *Lichnostnyj podhod v vospitanii grazhdanina, cheloveka kul'tury i nravstvennosti. Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Rostov-na-Donu: ООО ИЦ «Буллат», 2000: 178–179.*
13. Averina M.N. Ocenka deyatel'nosti studenta v period prohozhdeniya pedagogicheskoy praktiki. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2006; 2: 79–84.*

Статья поступила в редакцию 22.08.15

УДК 376.6

Chernova M.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, Stavropol State Pedagogical College (Stavropol, Russia), E-mail: ma.chernova@rambler.ru

PSYCHOLOGICAL CULTURE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER. The work gives a meaning to a concept of “psychological culture of a personality” and proves its importance for a professional educator. The article presents various scientific views on the nature and structural components of psychological culture of a personality. On the basis of critical analysis of academic literature written on this problem, the author in more detail identifies the following components of psychological culture of a professional educator: psychological literacy; psychological competence; axiological component; reflexive-evaluative component; cultural component. All these components are discussed thoroughly in the presented work.

Key words: psychological culture of a person, components of psychological culture, professional activity of a teacher.

М.А. Чернова, канд. психол. наук, доц. каф. психологии, Ставропольский государственный педагогический институт, E-mail: ma.chernova@rambler.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Статья посвящена описанию понятия «психологическая культура личности» и его значимости для профессиональной деятельности педагога. В статье представлены различные научные взгляды на природу и структурные компоненты психологической культуры личности. На основе критического анализа литературы по данной проблеме, автор более подробно выделяет следующие компоненты психологической культуры профессиональной деятельности педагога: 58 психологическую грамотность; психологическую компетентность; ценностно-смысловой компонент; рефлексивно-оценочный компонент; культуротворческий компонент. Данные компоненты подробно рассмотрены в представленной статье.

Ключевые слова: психологическая культура личности, компоненты психологической культуры личности, профессиональная деятельность педагога.

В последние годы в сфере образования отмечается тенденция нового взгляда на педагогическую профессию в целом и личность педагога в частности. Педагог сегодня становится не просто носителем круга знаний в области преподаваемых дисциплин или определённых профессиональных функций. Особую ценность приобретает личность педагога в процессе взаимодействия с учеником при создании ситуации развития в образовательном пространстве. В этой связи приобретает особую значимость изучение психологической культуры как психологического и социокультурного феномена.

В современных исследованиях психологическая культура может рассматриваться как часть общей культуры, способствующей адекватному взаимодействию с окружающим миром (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, И.А. Зимняя и др.); как самостоятельный психологический феномен, позволяющий человеку строить отношения с миром в широком смысле

слова, самим собой и другими (Л.С. Колмогорова, Н.Ю. Певзнер) и как личностное образование, подвергающееся постоянным изменениям извне, отражающее индивидуальность его носителя.

Психологическая культура – это составная часть базовой культуры как системной характеристики человека, позволяющая ему эффективно самоопределиваться в социуме и самореализоваться в жизни, способствующая саморазвитию, успешной социальной адаптации и удовлетворённости жизнью. Она включает грамотность и компетентность в психологическом аспекте понимания человеческой сущности, внутреннего мира человека и самого себя, человеческих отношений и поведения, гуманистически ориентированную ценностно-смысловую сферу (стремления, интересы, мировоззрение, ценностные ориентации), развитую рефлексивность, а также творчество в психологическом аспекте человекознания и собственной жизни [1].

Психологическая культура, с точки зрения Н.И. Лифинцевой, есть способ «обращения» к человеку, понимание его внутренне-го «диалога», включения и участия в нём, что требует определённых схем мышления, навыков обращения с «чужой душой», психологической культуры [2].

Высокий уровень развития психологической культуры является важным показателем профессионального мастерства педагога-психолога и позволяет эффективно выполнять профессиональную деятельность.

В определении А.А. Осиповой, понятие «психологическая культура личности» звучит как «забота о своём психологическом здоровье, умение выходить из кризисных ситуаций самому и помогать близким людям» [3].

Развитие психологической культуры личности понимается автором как развитие совокупности её компонентов, к которым относятся: когнитивный, аффективный, мотивационный и поведенческий компоненты.

При изучении *когнитивного компонента* психологической культуры мы обратились к исследованиям А.Д. Алферова, Е.А. Климова, Е.А. Дмитриенко, позволяющим обосновать значение психологических знаний, понимания окружающих людей в структуре психологической культуры педагогов. В этой связи следует отметить, что психологические знания подразумевают душеведческую направленность мышления, интерес к стороннему человеку, владение элементами психологического познания: наблюдением, беседой и т. д.

При рассмотрении *аффективного компонента* психологической культуры педагога в качестве главной составляющей выделяется эмоциональная устойчивость, как способность индивида противостоять эмоциональным раздражителям, отрицательно влияющим на результат педагогической деятельности.

Анализ работ М.М. Дьяченко, В.С. Мерлина, Л.М. Митиной и др. доказывает, что современный педагог, обладающий психологической культурой, должен одновременно обладать как эмоциональной устойчивостью, так и эмоциональной лабильностью. Л.М. Митина отмечает, что способность к адекватному эмоциональному реагированию у педагога с высокой психологической культурой сочетается со способностью ценить, правильно понимать, искренне принимать переживания окружающих и уметь экспрессивно выражать свои собственные переживания.

Основу *мотивационного компонента* психологической культуры педагога составляют его педагогическая направленность и ценностные ориентации. Ценностные ориентации рассматриваются нами как наиболее устойчивое психологическое свойство, которое является основой мотивации жизнедеятельности в целом, а профессиональной педагогической деятельности – в частности.

Изучение *поведенческого компонента* психологической культуры ставит необходимость исследования способности к саморегуляции. Учёные отмечают, что высокий уровень субъектной осознанной саморегуляции является существенной предпосылкой эффективного, осознанного контроля поведения, возможностью компенсации неустойчивых эмоциональных состояний. Способность подавить отрицательные эмоциональные воздействия и сильные переживания как составная часть психологической культуры личности обеспечивает эффективное взаимодействие с людьми и успешность профессиональной деятельности педагога. Несформированность определённых психологических образований (компонентов) приводит к функционированию психологической культуры на низком уровне, проявления которого имеют характер психологических проблем, нарушений в психологическом здоровье человека.

Я.Л. Коломинский выделяет два основных блока в структуре психологической культуры личности: теоретико-концептуальный, подразумевающий системные теоретические знания по психологии, а также практический, связанный с их реализацией в практической деятельности [3]. Л.С. Колмогорова расширяет их состав через раскрытие функциональной стороны каждого компонента: психологическая грамотность; психологическая компетентность; ценностно-смысловой компонент; рефлексивно-оценочный компонент; культуротворческий компонент. Рассмотрим содержания данных компонентов подробнее.

Психологическая грамотность означает овладение психологическими знаниями (фактами, представлениями, понятиями, законами и т. д.), умениями, символами, правилами и нормативами в сфере общения, поведения, психической деятельности и т. д. Психологическая грамотность может проявляться в кругозоре, эрудиции, осведомлённости по поводу разнообразных явлений психики, как с точки зрения научного знания, так и с точки зрения житейского опыта.

В характеристике *психологической компетентности* мы придерживаемся определения компетентности, данного в работе М.А. Холодной: «Компетентность – это особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности» [4]. Основное отличие психологической компетентности от компетентности заключается, на наш взгляд, в том, что грамотный человек знает, понимает (например, как вести себя, как общаться в той или иной ситуации), а компетентный – реально и эффективно может использовать знания в решении тех или иных проблем.

Ценностно-смысловой компонент психологической культуры личности представляет собой совокупность личностно значимых и личностно ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций, отношений, верований в области психики человека, его деятельности, взаимоотношений с окружающими и т. д. Ценность в отличие от нормы, норматива предполагает выбор и поэтому именно в ситуациях выбора наиболее ярко проявляются характеристики, относящиеся к ценностно-смысловому компоненту культуры человека.

Рефлексия представляет собой отслеживание целей, процесса и результатов своей деятельности по присвоению психологической культуры, а также осознание тех собственных внутренних изменений, которые происходят.

Культуротворчество означает, что человек уже в детском возрасте является не только творением культуры, но и её творцом. Объектом психологического творчества могут выступать образы и цели, символы и понятия, поступки и отношения, ценности и убеждения. В процессе творческого поиска личность делает для себя открытия, пусть небольшие, в области человекознания.

На наш взгляд, выделенные составляющие психологической культуры личности универсальны и могут быть отнесены к нравственной, валеологической, экологической и другими компонентам общей культуры. Выделенные составляющие психологической культуры не существуют изолированно друг от друга.

Таким образом, становление психологической культуры человека, понимаемой как уровень самопознания и саморегуляции человека в различных сферах жизнедеятельности и рассматриваемой в качестве показателя успешности процессов социализации и индивидуализации, является актуальной задачей формирования личности в контексте инновационной стратегии организации образования. Всё чаще приобщение к психологической культуре рассматривается так же как важное условие сохранения и укрепления психологического здоровья всех участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования. *Педагог*. 2010; 3.
2. Лифинцева Н.И. *Формирование профессионально-психологической культуры учителя*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2001.
3. Коломинский Я.Л. *Психология педагогического взаимодействия*. Санкт-Петербург, 2007.
4. Холодная М.А. *Психология интеллекта: парадоксы исследования*. Москва, 1997.

References

1. Kolmogorova L.S. Stanovlenie psihologicheskoy kul'tury lichnosti kak orientir sovremennogo obrazovaniya. *Pedagog*. 2010; 3.
2. Lifinceva N.I. *Formirovanie professional'no-psihologicheskoy kul'tury uchitelya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2001.
3. Kolominskij Ya.L. *Psihologiya pedagogicheskogo vzaimodejstviya*. Sankt-Peterburg, 2007.
4. Holodnaya M.A. *Psihologiya intellekta: paradoksy issledovaniya*. Moskva, 1997.

УДК 159.923

Soltanbekova B.A., senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: apafeoso@mail.ru

PROBLEMS OF DIFFERENTIAL DIAGNOSTICS OF ACCENTUATIONS OF CHARACTER AT TEENAGERS. This article presents a specific analysis of problems that occur during carrying out differential diagnostics to determine accentuations of character at teenagers. The relevance of these problems for the practical psychologists working in an educational system is proved. The author shows that insufficient development of diagnostic tools determines the difficulties of psychological diagnostics. In the paper the following tasks are solved: 1) positive and negative sides of the existing classifications of accentuated personalities are considered; 2) opportunities and restrictions of the questionnaires used by the practical psychologist in work with teenagers are described (A.E. Lichko's characterologic diagnostic questionnaire, V.P. Dvorshchenko's test of personal accentuations, H. Shmishek's questionnaire); 3) ways of improvement of diagnostic tools are traced. The author concludes that special preparation in the field of clinical psychology, as well as further development and standardization of questionnaires will promote the effective solution of problems of differential diagnostics of accentuations of character at teenagers.

Key words: differential diagnostics, accentuations of character, teenagers, methods of diagnostics.

Б.А. Солтанбекова, ст. преп. Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: apafeoso@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА У ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена анализу проблем дифференциальной диагностики акцентуаций характера у подростков. Обоснована актуальность данной проблематики для практических психологов, работающих в системе образования. Автор высказывает идею о том, что «пограничный» характер феномена «акцентуации» и недостаточная разработанность диагностического инструментария обуславливают сложности постановки психологического диагноза. В статье решаются следующие задачи: 1) рассматриваются положительные и отрицательные стороны существующих систематик акцентуированных личностей; 2) раскрываются возможности и ограничения тестов-опросников, используемых практическим психологом в работе с подростками-акцентуантами (Патохарактерологический диагностический опросник (ПДО) А.Е. Личко, тест личностных акцентуаций (ЛА) В.П. Дворщенко, тест-опросник Леонгарда-Шмишека); 3) прослеживаются пути усовершенствования диагностического инструментария. Автор приходит к выводу, что специальная подготовка школьного психолога в области клинической психологии, а также дальнейшая разработка и стандартизация опросников будут способствовать эффективному решению проблемы дифференциальной диагностики акцентуированных подростков.

Ключевые слова: дифференциальная диагностика, акцентуации характера, подростки, методики диагностики.

Дифференциальная диагностика подростков с акцентуациями характера – актуальная задача практической психологии образования. Распознавание типа акцентуации позволяет предвидеть факторы, способные вызвать нервно-психические и психосоматические нарушения, разнообразные формы дезадаптивных состояний у подростков, и обеспечить своевременное проведение профилактических и коррекционных мероприятий с детьми группы «социального риска».

В арсенале практического психолога, работающего в сфере образования, имеется набор разнообразных методик, предназначенный для выявления акцентуированных подростков. Однако, как показывает практика, они либо несовершенны, либо недостаточно адаптированы для целей школьной диагностики. У психолога возникают вопросы, связанные с содержанием, структурой, процедурой проведения и интерпретацией методик.

Для того чтобы выявить проблемы дифференциальной диагностики акцентуаций характера, необходимо провести анализ как самого феномена «акцентуации», так и методик, предназначенных для его распознавания.

Акцентуация характера – понятие, возникшее изначально в русле психиатрии. Основоположником концепции акцентуированных личностей является К. Леонгард. Определив акцентуацию как вариант нормы, под которым понимается усиление индивидуальных свойств, автор выводит её за рамки патологии. К. Леонгард в своих работах неоднократно подчёркивал, что акцентуированная личность не является синонимом патологической [1]. Его идеи были развиты отечественным психиатром А.Е. Личко, который разработал классификацию акцентуированных характеров, ориентированную на подростково-юношеский возраст. По мнению автора, акцентуации характера – это крайние варианты нормы, заострения характера, за которыми начинаются психопатические проявления [2].

Оба подхода едины в трактовке акцентуации, однако К. Леонгард в своих описаниях больше внимания уделяет психологическим особенностям акцентуантов, в то время как у А.Е. Личко преобладают клинические характеристики. Это свидетельствует о том, что акцентуации, хотя и оцениваются как крайние варианты нормы, всё же сохраняют «пограничное» между нормой и патологией положение. Именно «пограничный» характер акцентуаций обуславливает сложности постановки дифференциального диагноза.

Методики диагностики акцентуаций характера у подростков отличаются по степени разработанности и показателям валидности. Предметом нашего изучения будут три опросника: Патохарактерологический диагностический опросник (ПДО) А.Е. Личко, тест личностных акцентуаций (ЛА) В.П. Дворщенко, тест-опросник Леонгарда-Шмишека. Их анализ позволит выявить актуальные проблемы дифференциальной диагностики акцентуаций характера в подростковом возрасте, раскрыть возможности и ограничения диагностического инструментария, обозначить пути его дальнейшего усовершенствования.

ПДО А.Е. Личко. Дифференциальная диагностика подростков-акцентуантов осуществляется с помощью Патохарактерологического диагностического опросника (ПДО), разработанного А.Е. Личко в Ленинградском научно-исследовательском психоневрологическом институте им. В.М. Бехтерева. Опросник позволяет выявить 11 типов акцентуаций характера: гипертимный, циклоидный, лабильный (эмоционально-лабильный), астено-невротический, сензитивный, психастенический, шизоидный, эпилептоидный, истероидный, неустойчивый, конформный.

В специальной литературе систематика А.Е. Личко подверглась ряду критических замечаний. Предложенная автором схема включает в себя 11 «чистых» и 14 «смешанных» типов акцентуаций. В связи с этим В.В. Ковалёв писал об излишней громоздкости и усложнённости данной схемы [3].

Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис отмечают несистемность классификации, обращая внимание на отсутствие общих критериев для выделения различных типов акцентуаций. Авторы считают, что речь идёт не столько о классификации, сколько о феноменологическом перечне. Они выделяют два типа акцентуаций: акцентуации черт темперамента – гипертимную и лабильную, а также шесть типов акцентуаций личности – астенический (вместо астено-невротического), тревожно-мнительный (вместо психастенического), интровертированный (вместо шизоидного), инертно-импульсивный (вместо эпилептоидного), демонстративно-компенсаторный (вместо истерического) и неустойчивый. Другие типы акцентуаций (меланхолический, циклоидный) Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис относят к личностным донозологическим проявлениям эндогенных психических заболеваний. Неустойчивая акцентуация рассматривается как следствие органической неполноценности головного мозга [4].

В.В. Королев выступает против эклектичности систематики А.Е. Личко, включающей в себя как характерологические особенности, так и клинические проявления [5]. Здесь неизбежно возникает вопрос о разграничении акцентуаций и стёртых клинических форм.

Существенные расхождения в трактовке акцентуаций, выявленные у разных авторов, обозначили ключевые проблемы дифференциальной диагностики акцентуированных характеров. Одной из основных является проблема неоднозначности критериев в определении типов акцентуаций.

В связи с этим возникает вопрос о разработке (на основе единых критериев) общей классификации акцентуированных типов. Некоторые специалисты отрицают возможность систематизации всего многообразия характеров. В качестве основного аргумента выдвигается тот факт, что вариативность психологических особенностей и их комбинаций бесконечна [6].

Полагаем, что данная точка зрения является верной только по отношению к так называемым нормальным характерам. С.Я. Рубинштейн писала, что «...нормальный характер есть уникальное сочетание характеристик, отражающее уникальную историю становления этого характера» [7, с. 61]. Вместе с тем она обращает внимание на изменения, которые претерпевает характер в патологии, когда идет процесс «стереотипизации», «клиширования» характерологических свойств, что позволяет группировать их по определённым признакам и даже создавать типологии патологических характеров. Ту же идею высказывает Б.С. Братусь, говоря о том, что патология, болезнь радикально меняют условия, в которых функционирует психический аппарат, резко ограничивая возможности свободного развития: «...эти условия ... как бы загоняют психику в сужающийся коридор, воронку, что приводит, в конце концов, к единообразию больных определённой нозологии, к появлению своеобразных личностных, характерологических «клише» [8, с. 40]. Акцентуации характера, являясь крайним вариантом нормы, обладают, как известно, тенденцией перехода в патологическое состояние. Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что при акцентуациях уже наблюдается, хотя и в «смягчённой» форме, «стереотипизация», повторяемость определённых характерологических особенностей, что и делает возможным их объединение в систему.

В создании общей классификации акцентуированных типов особенно нуждается психологическая служба образования. Разработка типологии, максимально удобной для использования школьными психологами, позволила бы упорядочить категории подростков и модифицировать на этой основе диагностический инструментарий.

Другой не менее актуальной проблемой дифференциальной диагностики является проблема отграничения акцентуаций от состояний нормы, с одной стороны, и от выраженной патологии, с другой. Она решается путем накопления эмпирического материала и сопоставления нормативных данных для разных выборок подростков.

ПДО А.Е. Личко и Н.Я. Иванова является одним из основных диагностических инструментов, используемых в работе с акцентуированными подростками [9]. Переработанный и дополненный вариант опросника, помимо определения типа характера подростка, позволяет диагностировать патологические девиации характера: типы конституциональных психопатий, патохарактерологических формирований и других психопатоподобных нарушений. Однако при всех своих достоинствах он не получил широкого распространения в практике школьной психологической службы, что объясняется: 1) сложностью и большой трудоёмкостью методики, требующей специальных навыков и подготовки в области клинической психологии, значительных временных затрат; 2) непригодностью методики для проведения групповой диагностики.

Тест личностных акцентуаций (ЛА) В.П. Дворщенко. С целью усовершенствования Патохарактерологического диагностического опросника, В.П. Дворщенко разрабатывает тест личностных акцентуаций (ЛА), который является модификацией методики А.Е. Личко. Такая необходимость была вызвана, по мнению автора, усложнением психических проявлений человека в меняющемся мире, а также недостаточной валидностью теста [10].

В.П. Дворщенко отмечает положительные и отрицательные стороны опросника А.Е. Личко. К достоинствам теста ПДО были отнесены:

1) полный перечень утверждений, выявляющий клиническую картину (реальные состояния, отношения и поведение) по каждому типу личностной акцентуации;

2) чёткое отражение в результатах тестирования характерологических особенностей подростков в рамках традиционной классификации.

Среди недостатков теста ПДО были выделены:

1) его невысокая валидность, причиной которой является сложность системы «человек-опросник». ПДО включает 25 тем, по каждой из которых предусматривается от 12 до 19 утверждений. Это предъявляет повышенные требования к оперативной памяти подростка, который должен ранжировать все утверждения в пределах одной темы, что влечёт за собой ошибки;

2) принудительный характер выбора утверждений по каждой теме;

3) повторное (по инструкции) тестирование, резко снижающее уровень мотивации подростка.

В модифицированный вариант теста были внесены следующие коррективы:

1) для упрощения процедуры выполнения теста ранжирования осуществляется с помощью специальной шкалы в пределах одного утверждения, а не в пределах темы;

2) исключаются «пустые» утверждения, которые являются индифферентными к диагностируемому параметрам личности;

3) используется сплошная нумерация без деления на темы.

Преимущество модифицированного варианта в том, что он уменьшается в два раза по объёму – 52 % от исходного (195 утверждений против 352), что значительно облегчает процедуру тестирования. Кроме того, валидность нового опросника составила 0,93, т. е. оказалась выше теста ПДО (0,85 – по данным авторов теста). Необходимо отметить, что в тесте ЛА изменена только структура опросника ПДО, в то время как содержательные компоненты сохранены в полном объёме. Процедура обработки ответов и интерпретации результатов остались неизменными.

Вместе с тем, проведённый нами анализ опросника показал, что пересмотра требует и содержательная сторона теста. Каждый тип акцентуации – это комплекс взаимосвязанных друг с другом стержневых, доминирующих черт характера. Стереотипность, повторяемость стержневых свойств и поведенческих реакций является критерием, позволяющим диагностировать акцентуантов. Работа с опросником выявила сложности, связанные с диагностированием некоторых типов акцентуаций – эпилептоидного, конформного. В тесте отсутствуют утверждения, по которым можно диагностировать доминирующие черты данных типов. Например, известно, что ядро эпилептоидного типа составляет аффективность, взрывчатость. Между тем в перечне нет ни одного утверждения, позволяющего выявить указанную особенность. Это ведёт к тому, что диагностика эпилептоидного типа будет затруднена или ошибочна. Аналогичные выводы можно сделать и по конформному типу. В связи с этим возникает необходимость модификации утверждений по некоторым типам акцентуаций.

Тест ЛА упрощает процедуру дифференциальной диагностики и является адекватной альтернативой опроснику ПДО. Для практического психолога образования он может оказаться ценным инструментом распознавания акцентуированных типов.

Тест-опросник Леонгарда-Шмишека. Для диагностики акцентуаций личности используется тест-опросник Г. Шмишека [11], разработанный на основе концепции К. Леонгарда. Автор выделил 12 типов акцентуированных личностей: гипертимный, дистимический, аффективно-лабильный (циклоидный), аффективно-экзальтированный, тревожный, эмотивный, демонстративный, педантичный, застревающий, возбудимый, экстравертированный, интровертированный.

Критики отмечают, что систематика К. Леонгарда характеризуется пестротой типов, выделенных на основании различных симптомов без понимания общей базы типологических различий. Они считают, что привести типологию К. Леонгарда к единым основаниям возможно, если выделить в качестве основных шкал такие показатели, как: пессимизм-оптимизм, сила-слабость нервной системы, социальность-асоциальность [12]. Однако такое обобщение автором проделано не было.

Опросник Леонгарда-Шмишека – один из самых распространённых инструментов диагностики акцентуированных личностей, широко используемый в исследовательских и практических целях. К его положительным сторонам можно отнести компактность, простоту обработки ответов и интерпретации данных. Вместе с тем следует отметить недостаточную разработанность методики. В русскоязычных работах отсутствуют какие-либо сведения о её валидности и надёжности.

Отечественные исследователи разработали вариант опросника Леонгарда-Шмишека, адаптированный специально для

подросткового возраста. Он отличается от взрослого только формулировками вопросов, поэтому закономерности, свойственные взрослым версиям теста, распространяются и на подростковый вариант.

Работа с опросником выявила необходимость усовершенствования всех его компонентов: содержательных, структурных, интерпретативных.

Анализ содержательной стороны теста показал, что часть включённых в него вопросов не выявляет базовые черты того или иного типа. Например, утвердительный ответ на вопрос «Любят ли тебя все твои знакомые?» не может однозначно говорить в пользу демонстративности. Корректнее было бы сформулировать его следующим образом: «Тебе нравится, когда тобой восхищаются окружающие?». Субъективизм ряда вопросов снижает диагностическую ценность ответов, поэтому необходима их корректировка.

В процессе изучения различных вариантов опросника выявлены расхождения в обработке и оценке полученных данных. В большинстве модификаций методики Леонгарда-Шмишека нормирование результатов проводится по шкалам в диапазоне от 0 до 24 баллов. В качестве средней линии графика выбирается уровень в 12 баллов. При этом выраженность акцентуаций отмечается в одних модификациях, начиная с 13 баллов, в других – с 15, а в некоторых – личность считается акцентуированной в случае превышения уровня 18-19 баллов. Однако в исследованиях И.В. Кортневой данные выводы не получили подтверждения. Выраженная акцентуация не диагностировалась даже тогда, когда результат находился на уровне 24 баллов. Напротив, наиболее информативными оказались результаты, которые попали в зону минимальных значений [13]. Это является показателем того, что критерии разграничения нормы и акцентуации размыты. Вопрос о том, диагностируем ли мы акцентуацию, остаётся открытым.

Л.В. Куликов, Л.Ф. Бурлачук, В.Н. Духневич в своё время также ставили вопрос о достоверности и прогностической ценности результатов, полученных посредством методики Леонгарда-Шмишека. К слабым сторонам теста-опросника авторы отнесли:

1. Невозможность измерения степени выраженности той или иной личностной акцентуации, причиной которой является отсутствие нормативных данных для разных выборок.

2. Наличие нескольких вариантов перевода и использования исследователями различных «ключей» [14; 15].

Для решения проблемы валидизации опросника Л.Ф. Бурлачук и В.Н. Духневич заменили дихотомическую форму ответов на более усложнённую (4 варианта ответа), что позволило усилить различительную силу шкал и применить факторный анализ в качестве статистического метода установления структуры опросника.

Исследования показали, что требуется иной подход и к интерпретации методики. И.В. Кортнева предложила модель опросника Леонгарда-Шмишека, основанную на анализе устойчивых сочетаний неустойчивых параметров. Результатом диагностики является не столько выявление акцентуации, сколько определение актуальной проблемы, её вероятной направленности, вероятности развития тех или иных нарушений. Опросник И.В. Кор-

тневой применяется преимущественно в консультировании взрослых, но может также успешно использоваться школьными психологами при интерпретации личностных профилей подростков.

Таким образом, проведённый нами анализ проблем дифференциальной диагностики акцентуаций характера у подростков позволяет сделать следующие выводы:

1. «Пограничный» характер акцентуаций обуславливает сложности постановки дифференциального диагноза. Специальная подготовка в области клинической психологии будет способствовать расширению представлений практического психолога образования о нормальных, пограничных и патологических состояниях, их соотношении, сформирует целостное видение феномена акцентуаций, разовьёт способность к анализу тонких психических взаимосвязей.

2. Основная задача дифференциальной диагностики заключается в установлении критериев, по которым можно распознать тот или иной характерологический тип, а также отграничить акцентуацию от нормальных состояний, с одной стороны, и патологических, с другой. Для решения данной задачи необходимо: 1) создание общей классификации акцентуированных типов, разработанной на основе единых критериев; 2) накопление эмпирического материала и сопоставление нормативных данных для разных выборок. Разработка типологии, удобной для использования школьными психологами, позволила бы упорядочить категории подростков и повысить эффективность диагностической работы.

3. Диагностический инструментарий, предназначенный для выявления акцентуированных подростков, недостаточно адаптирован для целей школьной диагностики. ПДО А.Е. Личко не получил широкого распространения в практике школьной психологической службы в связи со сложностью и большой трудоёмкостью процедуры проведения и интерпретации данных.

В тесте личностных акцентуаций (ЛА), разработанном В.П. Дворченко, процедура дифференциальной диагностики значительно упрощена за счёт изменения структуры опросника. Однако модификации требуют не только структурные, но и содержательные компоненты теста. Необходимо изменить формулировки утверждений по некоторым типам акцентуаций таким образом, чтобы получить максимум информации о доминирующих характерологических особенностях подростков.

Проблема использования методики Леонгарда-Шмишека связана с отсутствием чётких критериев разграничения нормы и акцентуации, что делает диагностику акцентуированных типов весьма затруднительной. В данном случае проработки требуют все компоненты опросника: содержательные, структурные, интерпретативные.

Дальнейшее совершенствование и стандартизация опросников будут способствовать повышению эффективности дифференциальной диагностики акцентуаций характера у подростков. Оснащение практического психолога образования адекватным и точным диагностическим инструментарием – важное условие успешной реализации поставленных задач.

Библиографический список

1. Леонгард К. *Акцентуированные личности*. Перевод с немецкого. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
2. Личко А.Е. *Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков*. Москва: Апрель-Пресс, Эксмо-Пресс, 1999.
3. Ковалев В.В. *Психиатрия детского возраста*. Москва: Медицина, 1979.
4. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. *Психология и психотерапия семьи*. Санкт-Петербург: Питер, 1999.
5. Королев В.В. *Психические отклонения у подростков-правонарушителей*. Москва: Медицина, 1992.
6. Кондрашенко В.Т. *Девiantное поведение у подростков*. Минск: Беларусь, 1988.
7. Обсуждаем проблему личности и характера. *Вестник Московского университета*. Серия 14, Психология. 1985; 4: 60 – 66.
8. Продолжаем обсуждение проблемы «Личность и характер». *Вестник Московского университета*. Серия 14, Психология. 1986; 1: 36 – 41.
9. Личко А.Е., Иванов Н.Я. *Диагностика характера подростков. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков (ПДО). Краткое руководство*. Санкт-Петербург: ФАРМ-индекс, 2001.
10. Дворченко В.П. *Тест личностных акцентуаций (Модифицированный вариант методики ПДО)*. Под ред. Т.В. Тулупьева. Санкт-Петербург: Речь, 2002.
11. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты*: учебное пособие. Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ, 1998.
12. Карл Леонгард. *Энциклопедия психологических типологий*. Available at: https://www.psycosmology.org/ept/index.php/Карл_Леонгард
13. Кортнева Ю.В. *Диагностика актуальной проблемы*. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2004.
14. Куликов Л.В. *Психологическое исследование: методические рекомендации по проведению*. Санкт-Петербург: Речь, 2002.
15. Бурлачук Л.Ф., Духневич В.Н. Акцентуации личности: что диагностируем? *Вопросы психологии*. 1998; 2: 136 – 143.

References

1. Leongard K. *Akcentuirovannye lichnosti*. Perevod s nemeckogo. Rostov-na-Donu: Feniks, 1997.
2. Lichko A.E. *Tipy akcentuacij haraktera i psihopatij u podrostkov*. Moskva: Aprel'-Press, 'Eksmo-Press, 1999.
3. Kovalev V.V. *Psihiatriya detskogo vozrasta*. Moskva: Medicina, 1979.
4. 'Ejdemiller 'E.G., Yustickis V.V. *Psihologiya i psihoterapiya sem'i*. Sankt-Peterburg: Piter, 1999.
5. Korolev V.V. *Psihicheskie otkloneniya u podrostkov-pravonarushitelej*. Moskva: Medicina, 1992.
6. Kondrashenko V.T. *Deviantnoe povedenie u podrostkov*. Minsk: Belarus', 1988.
7. Obsuzhdaem problemu lichnosti i haraktera. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 14, Psihologiya. 1985; 4: 60 – 66.
8. Prodolzhaem obsuzhdenie problemy «Lichnost' i harakter». *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 14, Psihologiya. 1986; 1: 36 – 41.
9. Lichko A.E., Ivanov N.Ya. *Diagnostika haraktera podrostkov. Patoharakterologicheskij diagnosticheskij oprosnik dlya podrostkov (PDO). Kratkoe rukovodstvo*. Sankt-Peterburg: FARM-indeks, 2001.
10. Dvorschenko V.P. *Test lichnostnyh akcentuacij (Modificirovannyj variant metodiki PDO)*. Pod red. T.V. Tulup'eva. Sankt-Peterburg: Rech', 2002.
11. *Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy: uchebnoe posobie*. Pod red. D.Ya. Rajgorodskogo. Samara: BAHRAH, 1998.
12. Karl Leongard. *Enciklopediya psihologicheskikh tipologij*. Available at: https://www.psycosmology.org/ept/index.php/Karl_Leongard
13. Kortneva Yu.V. *Diagnostika aktual'noj problemy*. Moskva: Institut obshchegumanitarnykh issledovanij, 2004.
14. Kulikov L.V. *Psihologicheskoe issledovanie: metodicheskie rekomendacii po provedeniyu*. Sankt-Peterburg: Rech', 2002.
15. Burlachuk L.F., Duhnevich V.N. Akcentuacii lichnosti: chto diagnostiruem? *Voprosy psihologii*. 1998; 2: 136 – 143.

Статья поступила в редакцию 18.09.15

УДК 159.9

Malakhova V.R., trainee researcher, Scientific and Educational Center of Pedagogy and Psychology of Professional Development of an Individual (Vladivostok, Russia), E-mail: vareffka@mail.ru

THE PROGRAM OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS ON THE BASIS OF REFLECTIVE PROCESSES. The work is connected with the study of a complex of issues related to professional self-determination. Vocational guidance is primarily understood by the author as professional self-determination. This approach implies a subject-related position of a school-pupil. Professional self-determination is interpreted as a result of development of subjectivity and identity of meta-competence. Psychological readiness of students for taking an examination is considered from several positions: the level and depth of professional self-determination; the resources of a person as reflection and meta-competence. As a result, the author has worked out a theoretical analysis of a program of "professional self-determination" based on theoretical concepts of a personality by S.L. Rubinstein: relationship orientation, abilities and character of an individual. The researcher specifies objectives and structure of the program.

Key words: professional orientation, professional self-determination, readiness for an exam, reflection, meta-competence.

В.Р. Малахова, стажёр-исследователь, научно-образовательный центр педагогики и психологии профессионального развития личности, г. Владивосток, E-mail: vareffka@mail.ru

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

Рассмотрен комплекс вопросов связанных с профессиональным самоопределением. Профориентация в первую очередь понимается как профессиональное самоопределение. Такой подход предполагает субъектную позицию школьника. Профессиональное самоопределение трактуется как результат субъектности и развитости метакомпетенций личности. Психологическая готовность школьника к ЕГЭ рассмотрена с нескольких позиций: уровень и глубина профессионального самоопределения; ресурсы личности – рефлексия и метакомпетенции. В результате теоретического анализа разработана программа «Профессионального самоопределения» основанная на теоретическом представлении о личности С.Л. Рубинштейна: взаимосвязь направленности, способностей и характера субъекта. Прописаны цели и структура программы.

Ключевые слова: профориентация, профессиональное самоопределение, готовность к ЕГЭ, рефлексия, метакомпетенции.

Область профориентации в России не имела должного развития, по сравнению с западной наукой, в силу политических условий в нашей стране. Можно сказать, что только к концу 20-го века мы получили ощутимые результаты. При отсутствии самоопределения в профессиональной сфере взаимодействие профессионального и личностного факторов порождает неудовлетворенность личности жизнью в целом [1]. Таким образом, неудовлетворенность, в первую очередь, в профессиональной области, переходит из поколения в поколение, что сказывается, в том числе на отношении к работе – как к принуждению или тягости.

Исходя из парадигмы субъектности, понимания личности как субъекта – творца своей судьбы – в процессе выбора профессии первостепенной задачей является профессиональное самоопределение субъекта [2]. Само понятие «самоопределение» подразумевает активную позицию личности в процессе профессионального поиска. Профессиональное самоопределение также можно понимать как поиск смысла профессиональной деятельности. Тогда этот процесс в большей степени зависит от личностных качеств и способностей.

В качестве ключевых качеств личности для профессионального самоопределения, мы определяем рефлексивные процессы, что соответствует также взгляду А.В. Карпова [3]. Рефлексия – уникальный и интегрирующий процесс. Рефлексивные процессы присущи только человеку, что делает его уникальным существом. Рефлексию также относят к метапроцессам, которые создают основу метакомпетенций личности [4].

Одно из первых профессиональных решений, которое принимает школьник, – это выбор предметов ЕГЭ. Здесь готовность к ЕГЭ можно определять как минимум двумя способами. Первый – психологическая готовность (регуляция и рефлексия актуального состояния, совладание со стрессом) [5]. Второй, это осознанный выбор ЕГЭ, который, по нашему мнению, основывается на уровне профессионального самоопределения школьника. Профессиональное самоопределение это не всегда результат работы специалиста, прежде всего это ресурсы личности, например: самосознание, разработанность я-концепции, рефлексия. Таким образом, в основе готовности к ЕГЭ лежит совокупность факторов личности и ее ресурсов. Во многом эти факторы определяются регуляторными и реф-

Таблица 1

Структура программы «Профессионального самоопределения»

№	Наименование занятий и блоков
1	Знакомство
2	Мой темперамент и будущая профессия
3	Мой характер и личность
4	Самооценка и уровень притязаний.
5	Воля. Черты волевой личности. Мотивация, структура мотива
6	Интересы и склонности, способности
7	Коммуникативные навыки
8	Формула профессии
9	Самопрезентация, «собрание» личного профиля

лексивными процессами – метапроцессы, метакомпетенции [6; 7; 8].

По сути, самоопределение начинается от самого рождения, когда ребёнок играет, познаёт мир, находит в нём своё «отражение». Но активное, явное самоопределение, поиск себя происходят в период подросткового возраста, когда повышается уровень самосознания, усиливаются рефлексивные процессы и самопознание [9]. Этот период (соответствует 8 классу) наиболее чувствителен к различным методам профориентации.

Мы разработали программу профессионального самоопределения, которая имеет аналогичное название, предназначена для школьников с 8-го класса. Структура программы построена на основе представления о личности С.Л. Рубинштейна. В этом подходе личность представлена во взаимосвязи и взаимообразовании направленности, способностей и характера субъекта [10].

Основной целью программы «Профессиональное самоопределение» является помощь в познании школьником самого себя. Программа даёт возможность осознать школьнику свои возможности, перспективу для личностного роста, своих интере-

сов и склонностей, что способствует личностному самоопределению школьника.

В результате воздействия программы «Профессиональное самоопределение» у школьника формируются следующие компетенции:

- осознание своих желаний, возможностей;
- понимание значимости внутреннего мира личности в выборе профессии и их взаимообусловленности;
- способность определять перспективы личностного роста.

Программа носит личностно-ориентированный характер, поэтому теоретические знания усваиваются через использование субъектного опыта школьника, процессы самопознания и самопонимания в контексте собственной личности и индивидуальности школьника. Также ресурсы понимания себя и формирования адекватного представления школьником о себе черпаются из результатов групповой работы, содержания и характера обратной связи. Ссылаясь на идею коллективности учебной деятельности развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, необходимо обозначить значимость взаимодействия со сверстниками в развитии рефлексии и формировании самооценки [11].

Библиографический список

1. Пряжников Н.С. *Теория и практика профессионального самоопределения: учебное пособие*. Москва: МГППИ, 1999.
2. Брушлинский А.В. *Психология субъекта*. 1996.
3. Карпов А. В., Скитяева И.М. *Психология рефлексии*. Москва: ИП РАН, 2002.
4. Малахова В.Р., Чернявская В.С. Метакомпетенции и рефлексивный анализ в профессиональном образовании. *Профессиональное образование в развитии региона и общества: традиции, творчество, технологии*: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 35-летию ФГБОУ «ОГИС». Под общей редакцией Д.П. Маевского. Омск: Омский государственный институт сервиса, 2012.
5. Чернявская В.С., Ротарьну Ю.М., Дятлова А.А. Психологическая метапредметная компетенция выпускников школы: быть готовым к ЕГЭ. *Компетентностно-деятельностный подход как стратегический приоритет современной модернизации системы образования*: материалы Международной научно-практической конференции Горно-Алтайск, 2015: 188 – 191.
6. Чернявская В.С., Меркулов Д.С., Взаимосвязь результатов ЕГЭ и успешности учебной деятельности выпускников школы. *Современные исследования социальных проблем*. 2015.
7. Малахова В.Р., Чернявская В.С., Метакомпетенции и субъектность в образовании. *Человек, субъект, личность в современной психологии*: материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Ответственные редакторы А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. Москва: «Институт психологии РАН», 2013; Том 3.
8. Кашапов М.М. *Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов*. Ярославль: ЯрГУ, 2012.
9. Зеер Э.Ф. *Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов*. Москва: Академический Проект; Екатеринбург, 2003.
10. Рубинштейн С.Л. *Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии*. Москва, 1997.

References

1. Pryazhnikov N.S. *Teoriya i praktika professional'nogo samoopredeleniya: uchebnoe posobie*. Moskva: MGPI, 1999.
2. Brushlinskiy A.V. *Psikhologiya sub'ekta*. 1996.
3. Karpov A. V., Skityaeva I.M. *Psikhologiya refleksii*. Moskva: IP RAN, 2002.
4. Malahova V.R., Chernyavskaya V.S. Metakompetencii i reflektivnyy analiz v professional'nom obrazovanii. *Professional'noe obrazovanie v razvitiy regiona i obshchestva: tradicii, tvorchestvo, tehnologii*: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoy 35-letiyu FGBOU «OGIS». Pod obshej redakciej D.P. Maevskogo. Omsk: Omskij gosudarstvennyy institut servisa, 2012.
5. Chernyavskaya V.S., Rot'eryanu Yu.M., Dyatlova A.A. Psikhologicheskaya metapredmetnaya kompetenciya vypusknikov shkoly: byt' gotovym k EG'E. *Kompetentnostno-deyatelnostnyy podhod kak strategicheskij prioritet sovremennoj modernizacii sistemy obrazovaniya*: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii Gorno-Altajsk, 2015: 188 – 191.
6. Chernyavskaya V.S., Merkulov D.S., Vzaimosvyaz' rezul'tatov EG'E i uspešnosti uchebnoj deyatel'nosti vypusknikov shkoly. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2015.
7. Malahova V.R., Chernyavskaya V.S., Metakompetencii i sub'ektnost' v obrazovanii. *Chelovek, sub'ekt, lichnost' v sovremennoj psikhologii*: materialy Mezhdunarodnoy konferencii, posvyaschennoj 80-letiyu A.V. Brushlinskogo. Otvetstvennye redaktory A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko. Moskva: «Institut psikhologii RAN», 2013; Tom 3.
8. Kashapov M.M. *Tvorcheskaya deyatel'nost' professionala v kontekste kognitivnogo i metakognitivnogo podhodov*. Yaroslavl': YargU, 2012.

9. Zeer E.F. *Psihologiya professij: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov*. Moskva: Akademicheskij Proekt; Ekaterinburg, 2003.
10. Rubinshtejn S.L. *Izbrannye filosofsko-psihologicheskie trudy. Osnovy ontologii, logiki i psihologii*. Moskva, 1997.

Статья поступила в редакцию 10.09.15

УДК 316.6

Medvedeva N.I., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, North-Caucasian Federal University (Russia),
E-mail: nigstav@mail.ru

FACTORS OF DEVELOPMENT OF POPULATION STRESS IN THE MODERN SOCIETY. The article raises a problem of the modern society, which is connected with the development of a population stress. The work fulfills an analysis of mental conditions of people in extreme conditions of life and work. The author studies a psychological type of stress that gets a mass character among a working staff at any production enterprises, leading to the development of situations of social risk, or risk of social and psychological situations in the workforce. The article shows that a population stress differs from an individual type of stress by a factor of the nature of integral reaction of the society depends on factors of interaction of people. A type of the society is of much importance for the study of types of stresses: it may be a well-organized system (a sustainable community, a cohesive labor team), or a crowd (i.e. a mass of people, united by some situation). Researcher also has to define qualities of a leader, dimensions of society and some other characteristics that are described in the work.

Key words: population stress, risky social and psychological situation, mental stress.

Н.И. Медведева, д-р психол. наук, проф. ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
E-mail: nigstav@mail.ru

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПОПУЛЯЦИОННОГО СТРЕССА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье поднимается проблема современного общества – развитие популяционного стресса, анализ психических состояний людей в экстремальных условий жизнедеятельности и труда. Психологический стресс, принимающий массовый характер в коллективах производственных предприятий, приводит к развитию ситуаций социального риска или рискованных социально-психологических ситуаций в трудовых коллективах. В статье показано, что популяционный стресс отличается от индивидуального стресса тем, что характер интегральной реакции социума зависит от факторов взаимовлияния людей. При этом существенное значение имеет тип социума: представляет ли он собой хорошо организованную систему (устойчивое общество, сплоченный трудовой коллектив) или же является толпой (т. е. ситуационно объединенной массой людей), каковы качества лидера, размеры социума и т. д.

Ключевые слова: популяционный стресс, рискованные социально-психологические ситуации, психическая напряженность.

Одна из основных проблем государства – обеспечение оптимальных условий труда и жизни своих граждан. В последнее время началось массовое сокращение людей во многих производственных сферах, что приводит к массовому стрессированию населения. Требования и условия труда в период социальных изменений в обществе зачастую близки к экстремальным, породили множество новых социальных явлений в сфере производства. Участвовавшие профессиональные конфликты в большинстве случаев сопровождаются возникновением негативных эмоций, сильных переживаний, перенапряжением физических и психических функций, приводят к ухудшению функционального состояния, изменению личностного статуса, нарушению профессиональной эффективности и безопасности труда, развитию психосоматических заболеваний. Характерным психическим состоянием, развивающимся под влиянием экстремальных условий жизнедеятельности и труда, является стресс. Психологический стресс, принимающий массовый характер в коллективах производственных предприятий, приводит к развитию ситуаций социального риска или рискованных социально-психологических ситуаций в трудовых коллективах. Под рискованными социально-психологическими ситуациями мы понимаем такие состояния социума, которые, вследствие оппозирующих взаимоотношений с другими социумами, угрожают его нормальной жизнедеятельности или нарушают её.

Поскольку в основе оппозирующих взаимоотношений лежит противоречие между потребностями, целями, стремлениями, установками социума и наличными возможностями их достижения, рискованные социально-психологические ситуации можно квалифицировать как разновидность популяционного стресса. В результате можно наблюдать массовые состояния людей, которые могут привести или уже привели к нарушению должностных, правовых, технологических или нравственных норм, в результате чего являются опасными для нормальной жизнедеятельности предприятия или сообщества. Становятся характерными массовые (популяционные) состояния сниженной работоспособности, апатии, депрессии.

В период общественной нестабильности и кризиса производства психическое здоровье населения отягощается многочис-

ленными фрустрирующими обстоятельствами, вызывающими у работника психическое напряжение и стресс. Общие проблемы стресса в условиях труда рассматривали в своих исследованиях Л.А. Китаев-Смык, Н.В. Тарабрина, Е.О. Лазебная, В.А. Бодров. В условиях труда стресс исследован в работах Г. Селье, Р. Лазаруса и др. Однако российская социально-экономическая ситуация и российский менталитет делают специфичный опыт производственных отношений.

Анализ современной общественной ситуации, последствий экономического спада, конверсии позволили выделить следующие социально-психологические явления, которые могут стать причиной популяционного стресса или способствовать его развитию:

- 1) Перестройка привычных норм взаимоотношений и поведения разных социальных групп. Отсюда лёгкость нарушения не только ещё не устоявшихся норм предпринимательской и других видов деятельности, но и общечеловеческих требований морали.
- 2) Возникновение новых групповых интересов и целей, конкурентные отношения с большей ценой победы или поражения.
- 3) Снижение уровня государственной опеки, необходимость полагаться, прежде всего, на собственные способности, инициативу, труд.
- 4) Системный риск, снижение уровня социальной защищённости и отсутствие уверенности в возможности реализовать долгосрочные жизненные планы, чувство неуверенности в завтрашнем дне.
- 5) Возрастание разрыва в доходах, в уровне и образе жизни между разными слоями населения при общем увеличении числа лиц, имеющих доходы ниже порога бедности.
- 6) Привычка значительной части населения трудиться не с полной отдачей, надеяться на заботу государства. Отсутствие навыков самостоятельного поведения на рынке.
- 7) Недостаточная государственная социальная защищённость лиц, объективно не способных самостоятельно решать свои проблемы (многодетные семьи, инвалиды, пенсионеры, учащиеся).

8) Поляризация во взглядах, образе жизни разных слоев населения, что приводит к появлению неформальных групп в производственных коллективах и конфронтации разных групп при решении вопросов приватизации предприятий, интенсивности труда, улучшении качества продукции и т. п.

9) Отсутствие научно обоснованного управления. Социально-экономическая малограмотность.

10) Устойчивые консервативные психологические установки значительной части населения в отношении понимания социальной справедливости, доминирование чувства зависти, враждебности со стороны низкостатусных групп и слоев населения по отношению к высокостатусным.

11) Нездоровый образ жизни части населения из-за ограничений в питании, плохих бытовых и экономических условий, алкоголизма и курения. Отсюда – снижение устойчивости к стрессовым факторам усиление тенденции к эффектному поведению.

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что вероятность реализации конфликтных деструктивных ситуаций в трудовых коллективах различных предприятий достаточно велика. Понятие психологического стресса нередко ассоциируют в научной литературе с понятием психического напряжения. Наиболее фундаментальный анализ этого понятия сделал в своей книге известный американский социолог Н. Смерзлер [2]. Автор определяет напряжение как нарушение отношений среды и, следовательно, неадекватное функционирование компонентов действия. Он указывает также, что «любой вид напряженности может быть детерминантом любого вида коллективного поведения», и что «напряженность... всегда выражает отношения между определенными группами людей». Мы склоняемся к тому, что напряженность определена как внутренняя несвобода, борение и дисбаланс; чувство психологического стресса часто сопровождается повышенным мышечным тонусом и другими психологическими индикаторами эмоционального состояния; состояние латентной враждебности или противостояния между индивидами или группами.

В. Рукавишников выделяет следующие признаки социальной напряженности: в самых широких кругах населения распространяются настроения недовольства существующим положением дел в жизненно важных сферах общественной жизни, настроения недовольственности существующим порядком в широком смысле слова; под влиянием общественных названных настроений утрачивается доверие к властям, исчезает ощущение безопасности, широкое хождение приобретают пессимистические оценки будущего, всевозможные слухи, т. е. в обществе в целом (или в отдельной территориальной общности) возникает атмосфера массового психического беспокойства, эмоционального возбуждения; социальная напряженность отображается

и проявляется не только в общественных настроениях, но и в массовых действиях: в ажиотажном спросе, скупке товаров, в вынужденной и добровольной миграции части людей в другие регионы, а также за границу, в активизации деятельности общественно-политических движений, в борьбе за власть и влияние в массах, в стихийных и организованных митингах и иных формах гражданского неповиновения [1].

В этой связи необходимо отметить, что интересующее нас состояние популяционного стресса на производстве – состояние не индивидуальное, а характерное для группы людей, находящихся в экстремальной производственной ситуации. Соотнося эмпирические описания ситуации популяционного стресса и классификацию стресса, предложенную различными авторами, можно предположить, что в ситуации популяционного стресса на производстве происходит наложение практически всех видов стресса: внутриличностного, межличностного, личностного, рабочего, общественного, экологического, финансового в зависимости от специфики конкретной производственной ситуации, вызывать тревогу и стресс могут любые стимулы в случае высокого субъективного значения угрозы для конкретного человека. Стресс принимает классовый и общественный характер, если можно выделить такие стимулы, которые чаще вызывают беспокойство у большинства индивидов. По аналогии ситуацию популяционного стресса в условиях производства можно определить как угрозу удовлетворению основных нужд некоей производственной группы (популяции), угрозу поддержанию ее регулируемого бесперебойного функционирования, ее росту и развитию. Популяционный стресс от индивидуального стресса отличается тем, что характер интегральной реакции социума зависит от факторов взаимовлияния людей. При этом существенное значение имеет тип социума: представляет ли он собой хорошо организованную систему (устойчивое общество, сплоченный трудовой коллектив) или же является толпой, каковы качества лидера, размеры социума и т. д.

Обобщая вышеизложенные точки зрения, можно заключить, что социальная напряженность – это психологическое состояние значительных социальных групп, групповые эмоции. В основе социальной напряженности находится неудовлетворенность людей, их групповая неудовлетворенность. Социальная напряженность – это реально наблюдаемый процесс, доступный для наблюдения и измерения. Социальная напряженность может различаться по интенсивности, каждая взаимосвязь в социальной организации дает или способна создать напряженность. В этом смысле нужно говорить о мере, степени напряженности. Приведенные выше описания свидетельствуют, что популяционный стресс на производстве, безусловно, характеризуется высокими показателями социального напряжения.

Библиографический список

1. Рукавишников В.О. Социальная напряженность. *Диалог*. 1990; 3: 6 – 18.
2. Смерзлер Н. *Социология*: перевод с английского. Москва: Феникс, 1998.

References

1. Rukavishnikov V.O. Social'naya napryazhennost'. *Dialog*. 1990; 3: 6 – 18.
2. Smelzer N. *Sociologiya*: perevod s anglijskogo. Moskva: Feniks, 1998.

Статья поступила в редакцию 14.09.15

УДК 159.922

Aminov N.A., Cand. of Sciences (Psychology), Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: aminov.pirao@yandex.ru

Zhambeeva Z.Z., Cand. of Sciences (Psychology), Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: zarema-z@mail.ru

MULTILEVEL CONNECTIONS OF “SELF-ASSESSMENT” OF A TEENAGER IN THE STRUCTURE OF INTEGRATED INDIVIDUALITY. The research discusses a problem of a teenager's personality and its “intrinsic value”, which is composed of external factors (external evaluation, for instance, a teacher) and internal factors (assessment of their actions). The work provides an overview of current research on this theme. According to the overview, a student's motivation to get academic achievements is a result of an interaction between external forms of motivation (individual and social norms of the assessment of teenager's educational achievements by a teacher) and internal form of motivation (teenager's overreaction to injustice and “sufferings” (the feel of pain that he experiences from others or from himself)). If a teacher is able to get through to the feelings (emotions and affects) of his students, to encourage their expressions and understand them, then an increase in student's achievement motivation will be increased.

Key words: individual and social norms of assessment, feeling of injustice, authenticity of a teenager.

Н.А. Аминов, канд. психол. наук, вед. науч. сотр. лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии ФГБНУ «Психологический институт РАО», г. Москва, E-mail: aminov.pirao@yandex.ru

З.З. Жамбеева, канд. психол. наук, вед. науч. сотр. лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии ФГБНУ «Психологический институт РАО», г. Москва, E-mail: zareta-z@mail.ru

РАЗНОУРОВНЕВЫЕ СВЯЗИ «САМОЦЕННОСТИ» ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В СТРУКТУРЕ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

В статье обсуждается проблема «самоценности» личности подростка, которая складывается из внешних (внешнее оценивание, например, учителем) и внутренних (оценка своих действий) факторов, и даётся обзор современных исследований по данной теме. Из обзора следует, что мотивированность школьника к учебным достижениям является результатом взаимодействия внешних (индивидуальные и социальные нормы оценивания учителем учебных достижений подростка) и внутренних форм мотивирования (острая реакция на несправедливость или «страдания» подростков, чувства боли, которое он пережил от других или по своей вине). Если учитель способен «достучаться» до переживания (эмоции и аффекты) своих учеников, стимулировать их выражение и прийти к их пониманию, то у школьников будет обнаруживаться усиление мотивации достижения.

Ключевые слова: индивидуальные и социальные нормы оценивания, чувство несправедливости, аутентичность подростка.

Проверка внешней валидности факторов, предопределяющих успешность (результативность) по ЕГЭ, не дают оснований рассматривать этот независимый критерий, как меру обученности выпускников средней школы. Данные регрессионного анализа показали, что чем выше оценка учителем уровня сформированности учебных умений и качества усвоения знаний по профилирующим предметам, тем выше вклад данного фактора (оценки) в результаты успешной сдачи ЕГЭ [1].

Оценка педагогическая – процесс соотнесения результата деятельности школьника или его поведения или хода самой деятельности с заранее заданным эталоном [2].

По мнению Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова [3], кроме педагогической оценки существует парциальная оценка. Это – отдельные оценочные обращения и воздействия педагога на воспитанника, не представляющие собой квалификацию его успешности, а являющиеся лишь эмоциональной реакцией педагога (одобрение, замечание, порицание, поддержка, сарказм, упрек, нотации и т. п.).

Оценкой педагогической заполнен весь педагогический процесс. Педагоги не только оказывают действие в процессе работы, но и вызывают последствия, влияя на изменение отношений между воспитанниками внутри детского коллектива, между педагогами и воспитанниками, на формирование интересов, самооценки и т. д. [3, с. 231].

Однако сам механизм влияния оценивания педагогом своих воспитанников ни в зарубежной, ни в отечественной психологии не изучался [2].

Успехи в нейробиологии [4] и экзистенциальной психологии [5] вселяют надежду, что механизм взаимодействия людей в процессе общения и педагогического общения, в частности, могут быть исследованы объективно с помощью новых психодиагностических технологий. Есть только косвенные доказательства, что ценностные ориентации учителей могут влиять на самосознание его подопечных (структура Я) и, как следствие этого, актуализировать их способность принимать решения, т. е. усиливать мотивацию достижений (осознавать смысл или значение в усвоении знаний по тем предметам, которые необходимы в будущем при выборе профессиональной карьеры) [6; 7].

Ещё в 80-е годы немецкий психолог Х. Хекхаузен [8, с. 201 – 207] со своими сотрудниками Браукманном (L. Brauckmann, 1976), Люрманом (J.V. Lührmann, 1977), Вагнером (H. Vagner, 1977), Райнбергом (F. Rheinberg, 1980), Кругом (S. Krug, 1980) провели серию экспериментов на выявление степени влияния на мотивацию школьников (самосознание или структуру представления по Лэнгле) относительно нормативных (успешных) ориентаций учителя.

Чтобы оценить успешность своих подопечных, учителю требуется некоторый стандарт. В противном случае полученный результат можно лишь констатировать и описать (написать диктант, решить серию арифметических задач и т. п.), но не оценивать, как более или менее удавшийся, т. е. с определённым родом шкалирования.

Согласно Л. Фестингеру [9], существует всего лишь два вида шкалирования: индивидуальное и социальное.

При индивидуальной относительной норме, результаты действия соотносятся с прежними результатами данного человека.

Это и позволяет установить улучшились или ухудшились его достижения. При социально относительной норме достигнутый результат сравнивается с соответствующими результатами других людей и это позволяет определить ранговое место субъекта.

В экспериментах Х. Хекхаузена и его сотрудников не только подтвердилась гипотеза Л. Фестингера, но выявлены индивидуальные предпочтения учителей той или иной стратегии школьных достижений на основе своих собственных данных и данных других исследователей о конкретных формах поведения школьников на уроке. Райнберг (F. Rheinberg, 1980) выработал опросник по относительно-нормативной ориентации учителей. Этот опросник умеренно коррелирует с тестами «Короткие задания на суждения» ($0,3 < r < 0,5$) и может быть использован при изучении ситуаций, требующих психолого-педагогического вмешательства для диагностики личных свойств учащихся, индуцирующих мотивацию школьников, а также для диагностики успешности подготовительных программ.

Для проверки прагматической валидности нового опросника Райнберг в сотрудничестве с Браукманом, Шмальтом и Вассером провёл ряд экспериментов, подтвердивших его ожидания о разнонаправленном влиянии индивидуально-относительных и специально-относительных норм учителя на успешность обучения и школьную тревожность школьников.

В исследовании Браукманна (L. Brauckmann, 1976) была получена корреляция между ориентацией 16 учителей начальных классов на индивидуальную относительную норму и успешностью школьников в классе (для 492 учеников 3-го класса) равную $,054$ при $p < 0,01$.

Райнберг, Шмальт и Вассер (F. Rheinberg, H.D. Schmal, I. Wasser, 1978) получили веские доказательства того, что в IV классах (196 школьников) у учителей с преобладанием социально-ориентированных норм и их подопечных мотив избегания неуспеха был более выражен, чем в трёх других (контрольных) классах (76 школьников). Кроме того, у школьников с выраженным мотивом избегания неуспеха были обнаружены и соответствующие различия в экзаменационной тревожности, равнодушие к школе и её неприятие.

В лонгитюдном исследовании восьмью классов старшей ступени основной школы (F. Rheinberg, 1980; R. Peter, 1978), где все классы были сформированы в начале 5-го года обучения: четыре велись учителями с ориентацией на индивидуальную, а другие четыре – на социальную относительную норму. Ученики каждого класса были разбиты в соответствии с уровнем своего интеллектуального развития на три группы, с высоким – средним – низким уровнем развития. Как показали результаты, в случае индивидуальной относительной нормы первоначальной величины мотива избегания неудачи, на протяжении года наиболее сильно понизилась у интеллектуально слабой группы. По истечении года, взаимодействие относительной нормативной ориентации учителей и интеллектуального развития школьников значительно возросло. Соответствующие данные получены также и по экзаменационной тревожности. Мало того, школьники всех трёх групп сообщили о своём ощущении, что их возможности возросли (в случае ориентации на социально-относительную норму таких сообщений не было). В конце года, в отличие от школьников, учившихся у учителей с преобладанием социальной нормы, неудачи значительно реже соотносились школьниками, обучающимися

у учителей с преобладанием индивидуальной нормы, с низким уровнем своих способностей.

Круг (S.Krug, 1980), не только подтвердил влияние относительно-нормативной ориентации учителей, но и ввёл более точную дифференциацию этого влияния. Лонгитюдное исследование 40 классов реального училища на протяжении 5-го года обучения ещё раз показало, что классы учителей, ориентирующихся на индивидуальную относительную норму, характеризуются:

- меньшей выраженностью мотива избегания неудачи;
- меньшей экзаменационной тревожностью;
- большим интересом к учебным предметам.

Кроме того, школьники таких учителей в среднем считали себя более прилежными и более одарёнными, чем это наблюдалось у школьников, чьи учителя, ориентируются на социальную относительную норму. В последнем случае построение уроков было направлено на оценку одарённости школьников. Сами школьники также объясняли достижения в учебе своих товарищей по классу, главным образом, уровнем их способностей, кроме того, в таких классах наблюдалась более тесная взаимосвязь между IQ и школьными успехами, а также между последними и полученными при заключительном тестировании показателями таких личностных переменных, как представление о себе, тревожности и интересов.

В целом, полученные данные подтверждают, что относительные нормы оценки достижений существенным образом влияют на мотивацию школьников, на формирование элементов тревожности и мотива достижения успеха в зависимости от предпочитаемой ценностной ориентации учителей на индивидуальную или социальную норму оценки результатов достижений своих или чужих действий.

Результаты Х. Хекхаузена и его сотрудников внесли существенный вклад в наше понимание механизмов влияния ценностных ориентаций учителя (его представлении о роли образования и интереса к своему предмету) на ценностные ориентации школьников (на их развитие в личном и профессиональном плане или на их адаптацию к требованиям и ожиданиям своего социального окружения). Как показал Люреман (J.V. Lühmann, 1977), выраженные относительно-нормативные ориентации своего учителя, школьники начинают правильно определять не позднее V класса. Однако, главный вопрос о «промежуточных» переменных т. е. механизмах этого влияния остался без ответа.

По словам А. Лэнгле «Ради чего?» – стержневой вопрос, лейтмотив многих извечных вопросов. Например, за вопросом «почему так вышло?», задаваясь которым мы ищем причины и взаимосвязи, пытаемся постичь закономерности, понять, что обусловило ту или иную цель событий, часто скрывается все тот же

Библиографический список

1. Аминов Н.А., Осадчева И.И. Реформа современного образования как основа трудового воспитания. *Культура. Духовность. Общество*. Под общей редакцией С.С. Чернова. Новосибирск: УРНС, 2014: 103 – 109.
2. Витцлак Г. *Оценка поведения и характеристика учащихся*: Перевод с немецкого. Москва: Просвещение, 1986.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Словарь по педагогике*. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: «МарТ», 2005.
4. Бауэр И. *Принцип человечности: Почему мы по своей природе склонны к кооперации*. Санкт-Петербург: Вернера Регена, 2009.
5. Лэнгле А. *Современный экзистенциальный анализ: история, теория, практика, исследования*. Москва: Логос, 2014.
6. Гордеева Т.О. *Психология мотивации достижения*. Москва: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006.
7. Gollwitzer P.M., Sheeran P. Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effect and processes. *Advances in Experimental Social Psychology*. 2006; 38: 69 – 119.
8. Хекхаузен Х. *Мотивация и деятельность*: в 2 т. Москва: Педагогика, 1986; Т. 2.
9. Festinger L.A. Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*. 1954: 114 – 140.
10. Лэнгле А. *Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций*. Москва: Генезис, 2013.
11. Аминов Н.А. *Психодиагностика педагогических способностей. Претесты*: методическое пособие. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994.
12. Мартенс Р. *Социальная психология и спорт*. Москва, 1979.
13. Маслова Е.А. *Формирование фасилитативной направленности будущих учителей в образовательной среде педагогического колледжа*: Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2012.

References

1. Aminov N.A., Osadcheva I.I. Reforma sovremennogo obrazovaniya kak osnova trudovogo vospitaniya. *Kul'tura. Duhovnost'. Obschestvo*. Pod obshej redakciej S.S. Chernova. Novosibirsk: URNS, 2014: 103 – 109.
2. Vitclak G. *Ocenka povedeniya i harakteristika uchashchih'sya*: Pervod s nemeckogo. Moskva: Prosveschenie, 1986.
3. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Slovar' po pedagogike*. Moskva: IKC «MarT»; Rostov-na-Donu: «MarT», 2005.
4. Bau'er I. *Princip chelovechnosti: Pochemu my po svoej prirode sklonny k kooperacii*. Sankt-Peterburg: Verner Regena, 2009.
5. L'engle A. *Sovremennyy 'ekzistencial'nyj analiz: istoriya, teoriya, praktika, issledovaniya*. Moskva: Logos, 2014.
6. Gordeeva T.O. *Psihologiya motivacii dostizheniya*. Moskva: Smysl; Izdatel'skij centr «Akademija», 2006.
7. Gollwitzer P.M., Sheeran P. Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effect and processes. *Advances in Experimental Social Psychology*. 2006; 38: 69 – 119.
8. Hekhaufen H. *Motivaciya i deyatel'nost': v 2 t.* Moskva: Pedagogika, 1986; T. 2.
9. Festinger L.A. Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*. 1954: 114 – 140.
10. L'engle A. *Chto dvizhet chelovekom? 'Ekzistencial'no-analiticheskaya teoriya 'emocij*. Moskva: Genезis, 2013.
11. Aminov N.A. *Psihodiagnostika pedagogicheskikh sposobnostej. Pretesty*: metodicheskoe posobie. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 1994.

главный для человека вопрос – «для чего, ради чего нам выпало то или иное несчастье или страдание?». А вопросом «Как?» мы задаёмся, когда стремимся понять, каким образом нечто нарушило течение нашей жизни, какие свойства позволили ему это сделать и как нам обратить это вторжение к своему благу» [10, с. 20]. Эта приведённая цитата из книги А. Лэнгле не случайна. В традиционной парадигме исследований эта постановка вопроса явно неуместна.

Отмечается возрастающий интерес исследователей к экзистенциальному анализу «поиска смысла», методу, который используется для этой цели. Такой анализ называется «персональный экзистенциальный анализ» (ПЭА). Он содержит три шага, которые помогают актуализировать способность духовного измерения (способности принимать решения) обращаться с внутренним и внешним миром и находить адекватный индивидуальный способ поведения в конкретной ситуации.

ПЭА состоит из трех основных шагов, которым предшествует фаза получения информации:

ПЭА 0: информационная фаза.

ПЭА 1: тщательное изучение персональных субъективных впечатлений с помощью феноменологического анализа.

ПЭА 2: нахождение аутентичной внутренней позиции по отношению к ситуации.

ПЭА 3: поиски того, как выразить себя в соответствии со своей внутренней персональ-позицией и реальными внешними обстоятельствами.

Таким образом, <...> ПЭА можно определить как феноменологический метод, цель которого – помочь «клиентам» получить свободный доступ к собственной эмоциональности, отыскать аутентичные внутренние позиции и обрести способность к ответственному поведению по отношению к окружающему миру.

Поскольку психотерапия является частным случаем взаимодействия людей в процессе общения, то взаимовлияние учителя и воспитанников в процессе педагогического общения будет подчиняться тем же законам групповой динамики, что и в психотерапии. Если учитель способен «достучаться» до переживания (эмоции и аффекты) своих учеников, стимулировать их выражение и прийти к их пониманию (эффект социальной фасилитации) [11; 12; 13], то у школьников будет обнаруживаться усиление мотивации достижения (более высокие оценки по профилирующим предметам), лучшая подготовка по основным предметам для сдачи ЕГЭ, и способность принимать решения не только при сдаче выпускных экзаменов, но и в выборе будущей профессиональной карьеры.

Проверка данных предположений требует введения новых психодиагностических технологий, которые будут отображены в следующих публикациях.

12. Martens R. *Social'naya psikhologiya i sport*. Moskva, 1979.
13. Maslova E.A. *Formirovanie fasilitativnoj napravlenosti buduschih uchitelej v obrazovatel'noj srede pedagogicheskogo kolledzha*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 22.09.15

УДК 37.015.3

Bolenkova E.F., senior teacher, Department of General Psychological Disciplines, Pacific State Medical University (Vladivostok, Russia), E-mail: bolenkova2004@mail.ru

AN ATTITUDE OF TEACHERS TO A GENERAL STATE EXAM AS AN ASPECT OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE. An attitude to a general state exam in connection to the context of pedagogical competence is studied. The research shows some results of empirical work on the attitude of teachers of secondary schools to state exams. The author fulfils an analysis of integrative indicators of anxiety, such as self-assessment of anxiety, personality, as well as with age, experience and experience in general state exams. The relationship of teachers' emotional state and state exams are connected with their attitude towards exams and with their alleged attitude to the exam school graduates. This relationship is based on the projection of one's own suspense and tends to the inverse dependence indicators that indicate psychological problems of teachers in the field of perception of general (common) state exams.

Key words: CSE, attitude, professional competence, personal anxiety, situational anxiety, psychological readiness for an exam.

Е.Ф. Боленкова, ст. преп. каф. общепсихологических дисциплин Тихоокеанского государственного медицинского университета, E-mail: bolenkova2004@mail.ru

ОТНОШЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ К ЕГЭ КАК АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Отношение к ЕГЭ обосновано в контексте педагогической компетентности. Показаны результаты эмпирического исследования отношения учителей средних общеобразовательных школ к ЕГЭ. Проведён анализ показателей интегративной тревожности, как самооценки тревожного состояния личности, а также с возраста, стажа и опыта участия в ЕГЭ. Показана взаимосвязь отношения учителей к ЕГЭ с предполагаемым ими отношением к ЕГЭ выпускников школы. Данная взаимосвязь обнаруживается как проекция собственных тревожных ожиданий и имеет тенденцию к обратной зависимости показателей, что указывает на психологические проблемы учителей в области восприятия ЕГЭ.

Ключевые слова: ЕГЭ, отношение, профессиональная компетентность, личностная тревожность, ситуативная тревожность, психологическая готовность к ЕГЭ.

Введение. Образовательный процесс в условиях проведения ЕГЭ требует формирования новых компетенций учителя. Требования к проведению ЕГЭ каждый год подвергаются изменениям и поправкам, учителю необходимо обладать компетенциями, которые позволяют сохранять компетентность в области подготовки к ЕГЭ, а также определённую стабильность в изменяющихся условиях.

Профессиональная педагогическая компетентность рассматривается как готовность к деятельности по обучению и воспитанию подрастающего поколения, она выражается, прежде всего, в отношении к детям, предмету, а также к своему делу.

В концепции В.Д. Шадрикова, компетентность рассматривается в качестве новообразования субъекта деятельности, формирующегося в процессе профессиональной подготовки, представляющего собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [1, с. 59].

Компетентность педагога включает основные категории профессионализма, которые связаны с учениками, их успехами, а также отражают его отношение к профессии, – всё это составляет профессиональную направленность, профессиональные ценности учителя.

В ФГОС среднего общего образования в п. 22 «Требования к кадровым условиям реализации основной образовательной программы» указано описание квалификации педагогических работников ОУ, которые должны отражать следующие показатели: компетентность в соответствующих предметных областях знания и методах обучения; сформированность гуманистической позиции, позитивной направленности на педагогическую деятельность; самоорганизованность, эмоциональную устойчивость [2, с. 37].

В нашем исследовании рассматриваются параметры отношения к ЕГЭ, как определённого рода направленность на педагогическую деятельность, а также характеристики эмоциональной устойчивости как аспект интегративной тревожности.

Исследования в области психолого-педагогических аспектов компетентности педагогов ведутся достаточное количество

времени, однако ЕГЭ составляет новый контекст рассмотрения психологической готовности педагога к профессиональной деятельности. Если рассматривать эту компетентность в контексте безопасности учащихся, то можно отметить работу В.Н. Барцевич (2012 г.), в которой главными факторами обеспечения психологической безопасности учащихся определены такие личностные характеристики учителей, как эмоциональная гибкость и направленность на общение, также подтверждена возможность развития личностных характеристик учителей, влияющих на психологическую безопасность учащихся в ходе специально разработанной коррекционно-развивающей программы [3, с. 8].

Отношения как аспект ценностных ориентаций личности опосредуют профессиональную деятельность педагога. В недавно разработанном профессиональном стандарте отмечается в качестве важнейших умений – умение находить (обнаруживать) ценностный аспект учебного знания и информации и обеспечивать его понимание и переживание учащимися [4]. Учитель-предметник, как и любой другой педагог, решает задачи обучения, воспитания и развития, он должен уметь обнаруживать и реализовывать воспитательные возможности различных видов деятельности, но делает это, прежде всего, средствами своего предмета.

Целью эмпирической части исследования явился анализ показателей уровня личной тревожности, опыта учителя в проведении ЕГЭ, возраста и стажа.

Методы исследования. Работа проводилась на базе Государственного образовательного автономного учреждения дополнительного профессионального образования ГОАУ ДПО ПК ИРО (Приморский краевой институт развития образования), который является региональным научно-методическим, информационным и образовательным центром системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников и руководителей образования Приморского края. В исследовании приняли участие 26 учителей математики г. Владивостока, которые проходили повышение квалификации в области проведения ЕГЭ. Был использован разработанный нами опросный лист, включающий вопросы возраста, стажа, опыта ЕГЭ, предположений о психологической готовности учащихся.

Применялся интегративный тест тревожности (ИТТ), авторов: А.П. Бизюк, Л.И. Вассермана, Б.В. Иовлева, который представляет собой экспресс-диагностический и клинко-психологический инструмент для выявления уровня выраженности тревоги, как ситуативной переменной и тревожности, как личностно-типологической характеристики [5]. Тест имеет отличительную особенность – пять дополнительных субшкал, чувствительных к таким компонентам тревоги, как тревожная оценка перспективы и социальной защиты, эмоциональные нарушения, астенический и фобический компоненты личности.

Результаты. По мнению учителей, в психологической поддержке в первую очередь нуждаются ученики и их родители, сами педагоги же, по их мнению, больше нуждаются в информационной поддержке. Это было показано в анализе ответов на вопрос «Какая поддержка является существенной в период подготовки к ЕГЭ?»

Для учеников:

Психологическая – 60%

Информационная – 40%

Для педагогов:

Психологическая – 20%

Информационная – 80%

Для родителей:

Психологическая – 68,4%

Информационная – 31,6%

Согласно исследованиям, проведенным М.Ю. Чибисовой, недостаточная информированность относительно процедуры сдачи ЕГЭ ввиду его различных изменений – одна из главных психологических проблем, вызывающих тревожное состояние у учеников [6]. Очень важно, что учителя осознают важность оказания как информационной, так и психологической поддержки школьников. Ведь наличие достаточного количества информации о проведении ЕГЭ создает психологический комфорт школьника. Недостаток информации вызывает тревогу и волнение, что, несомненно, сказывается на конечном результате.

Таким образом, невысоко оценивая необходимость в психологической поддержке педагогов, учителя переоценивают её у учеников, и наоборот, считают более важным когнитивную составляющую педагогов, в то время как на самом деле (по мнению исследователей) в этом больше нуждаются ученики. Данная взаимосвязь обнаруживается как проекция собственных тревожных ожиданий и имеет тенденцию к обратной зависимости показателей, что указывает на психологические проблемы учителей в области восприятия ЕГЭ.

Решение личностно-профессиональных трудностей учителей начинается в осознании своего мнения о ЕГЭ, выработки адекватной профессиональной позиции, способности к самоопределению, установления оптимального уровня тревожности, который не вредит бы профессиональной деятельности.

Анализ работ В.С. Чернявской показал, что отношение учителя к разным по способностям школьникам как профессионально-педагогическая толерантность, положительное отношение профессиональной деятельности играет не последнюю роль в профессиональных результатах [7]. В работах исследователя отмечается сложная связь учебной успешности и успешности в ЕГЭ, которая опосредуется деятельностью педагога [8]. Именно учитель должен настроить ученика на необходимое эмоциональное и психическое состояние. Для этого важно, чтобы учитель сам положительно относился к ЕГЭ, учитывал необходимость не только информационной, но и психологической поддержки школьников.

Библиографический список

1. Шадриков В.Д., Кузнецова И.В. Профессиональные компетенции педагогической деятельности. *Справочник заместителя директора школы*. 2012; 8: 58 – 69.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования*. Стандарты второго поколения. Москва: Просвещение, 2012.
3. Барцевич В.Н. *Влияние личностных характеристик учителя на психологическую безопасность учащихся*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2012. Available at: <http://www.dslib.net>
4. *Профессиональный стандарт профессиональной деятельности педагога*. Available at: [http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_\(проект\).pdf](http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_(проект).pdf)
5. Бизюк А.П., Вассерман Л.И., Иовлев Б.В. Применение интегративного теста тревожности (итт). *Новая медицинская технология*. Санкт-Петербург: НИПИ им. В.М. Бехтерева. Available at: http://www.koob.ru/bizyuk/test_anxiety
6. Чибисова М.Ю. *Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами, родителями*. Москва: Генезис, 2009.
7. Чернявская В.С. *Психологические факторы развития педагогической толерантности*. Владивосток: Дальнаука, 2006.
8. Чернявская В.С., Меркулов Д.С. Взаимосвязь результатов ЕГЭ и успешности учебной деятельности выпускников школы. *Современные исследования социальных проблем* (электронный научный журнал). 2015; 6 (50): 290 – 300.

При анализе результатов опроса о мнении по поводу психологической готовности учащихся к ЕГЭ педагоги с высоким уровнем тревожности выделили:

Жалобы на восприятие материала – 3,23%

Жалобы на внимание – 6,45%

Жалобы на память – 6,45%

Уравновешенное состояние – 6,45%

Жалобы на плохое самочувствие – 16,13%

Тревожное состояние – 29,03%

Спокойное состояние – 32,26%

29,03% опрошенных преподавателей отметили тревожное состояние у школьников, и 32,26% говорят о спокойном собственном состоянии при подготовке к сдаче ЕГЭ. Уровень личностной тревожности не коррелирует с опытом работы или опытом участия в проведении ЕГЭ. В ситуации постоянных нововведений все участники образовательного процесса в нашей выборке имеют общий высокий уровень тревожности.

Результаты характеризуют выборку учителей математики, участвующих в ЕГЭ (N=26) как выборку с достаточно высокой личностной тревожностью, так у 65,2% – высокий уровень, средний уровень показали – 26,1% и низкий – лишь у 8,7% педагогов. Это требует определённой коррекции.

Опрос на тему «Ваше мнение о психологической готовности учащихся к ЕГЭ», показал следующие результаты: учителя с высоким уровнем тревожности выделили у школьников:

Тревожное состояние – 30%

Спокойное состояние – 25%

Жалобы на плохое самочувствие – 20%

Жалобы на внимание – 10%

Жалобы на память – 10%

Уравновешенное состояние – 5%

Учителя со средним уровнем тревожности выделили у школьников:

Спокойное состояние – 71,4%%

Уравновешенное состояние – 14,3%

Тревожное состояние – 14,3%

Учителя с низким уровнем тревожности на данный вопрос не ответили, что может свидетельствовать о низкой чувствительности к данной ситуации.

Таким образом, педагоги с более высокими показателями тревожности указывали их в качестве предполагаемых свойств выпускников, и наоборот, более спокойные педагоги видят более спокойными учеников. На основании приведённых выше данных, очевидно, что в большинстве случаев, в данной выборке, учителя проецируют своё состояние на учащихся. Психологическую подготовку к ЕГЭ целесообразно проводить, прежде всего, с учителями, исследуя их отношение к ЕГЭ, в контексте профессиональной компетентности. Важно выделение психологических составляющих готовности к подготовке к ЕГЭ, знание которых способствует эффективному противостоянию негативным их последствиям (стрессовые, конфликтные ситуации).

Современное образование предъявляет высокие требования к педагогу и уделяет мало внимания созданию условий для совершенствования его особых специфических компонентов профессиональной компетентности, а система психологического сопровождения ещё не нашла востребованности психологической подготовки из-за недостаточной осознанности проблем тревоги, личностно-профессиональных деформаций.

References

1. Shadrnikov V.D., Kuznecova I.V. Professional'nye kompetencii pedagogicheskoy deyatel'nosti. *Spravochnik zamestityela direktora shkoly*. 2012; 8: 58 – 69.
2. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya*. Standarty vtorogo pokoleniya. Moskva: Prosveschenie, 2012.
3. Barceovich V.N. *Vliyaniye lichnostnykh harakteristik uchitelya na psihologicheskuyu bezopasnost' uchastchihsya*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2012. Available at: <http://www.dslib.net>
4. *Professional'nyy standart professional'noy deyatel'nosti pedagoga*. Available at: [http://minobrnauki.rf/dokumenty/3071/fajl/1734/12.02.15-Profstandart_pedagoga_\(proekt\).pdf](http://minobrnauki.rf/dokumenty/3071/fajl/1734/12.02.15-Profstandart_pedagoga_(proekt).pdf)
5. Bizyuk A.P., Vasserman L.I., Iovlev B.V. Primeneniye integrativnogo testa trevozhnosti (itt). *Novaya medicinskaya tekhnologiya*. Sankt-Peterburg: NIPI im. V.M. Behtereva. Available at: http://www.koob.ru/bizyuk/test_anxiety
6. Chibisova M.Yu. *Psihologicheskaya podgotovka k EG'E. Rabota s uchastchihsya, pedagogami, roditelyami*. Moskva: Genezis, 2009.
7. Chernyavskaya V.S. *Psihologicheskie faktory razvitiya pedagogicheskoy tolerantnosti*. Vladivostok: Dal'nauka, 2006.
8. Chernyavskaya V.S., Merkulov D.S. Vzaimosvyaz' rezul'tatov EG'E i uspekhov uchebnoy deyatel'nosti vypusknikov shkoly. *Sovremennyye issledovaniya social'nykh problem* (elektronnyy nauchnyy zhurnal). 2015; 6 (50): 290 – 300.

Статья поступила в редакцию 01.10.15

УДК 159.99

Vasilenko E.V., Cand. of Sciences (Psychology), lecturer, Stavropol Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: elena.vasilenko.com@yandex.ru

Kryzhevskaja N.N., Cand. of Sciences (Psychology), lecturer, Stavropol Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: kryzhevskiy022@rambler.ru

Maksimenco M.V., Cand. of Sciences (Philosophy), lecturer, Stavropol Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: m_maximenko@inbox.ru

FORMATION OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF FUTURE LAW ENFORCEMENT OFFICIALS. The research is dedicated to training of police officers in the transition from the information and knowledge-training model to competence. The team of authors investigates a concept of "professionally-important qualities" characterized by the special conditions of professional work of the police. The article deals with questions of increase of efficiency of professional development for the professionals of the home affairs, and, accordingly, a problem of professionally important qualities of cadets in higher education schools of the Ministry of Home Affairs. The conclusion is that professional qualities are fully manifested in the course of solving the operational and service tasks, but their development takes place in the course of professional training in specialized universities.

Key words: professional qualities, employee of ministry of home affairs, service of bodies of home affairs, special professional activities.

Е.В. Василенко, канд. психол. наук, преподаватель ФГКОУ ВПО «Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России», г. Ставрополь, E-mail: elena.vasilenko.com@yandex.ru

Н.Н. Крыжевская, канд. психол. наук, преподаватель ФГКОУ ВПО «Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России», г. Ставрополь, E-mail: kryzhevskiy022@rambler.ru

М.В. Максименко, канд. филос. наук, преподаватель ФГКОУ ВПО «Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России», г. Ставрополь, E-mail: m_maximenko@inbox.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СОТРУДНИКА ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел в условиях перехода от информационно-знаниевой модели обучения к компетентностной. Исследуется содержание понятия «профессионально-важные качества», характеризуются особые условия профессиональной деятельности полицейских. В статье рассматриваются вопросы повышения эффективности профессионального становления специалистов для органов внутренних дел, и, соответственно, проблемы развития у курсантов вузов системы МВД профессионально-важных качеств. Делается вывод о том, что профессионально важные качества в полном объеме проявляются в ходе решения оперативно-служебных задач, однако их развитие происходит именно в процессе профессионального обучения в специализированных вузах.

Ключевые слова: профессионально важные качества, сотрудник органов внутренних дел, служба в органах внутренних дел, особенности профессиональной деятельности.

В настоящее время органы внутренних дел, как и многие другие институты современного российского общества, находятся в процессе реформирования. В социальной структуре трансформирующегося общества может происходить преобразование содержания социальных институтов, ослабление их действия. Ослабленный социальный институт, не выполняющий свои функции, может стать причиной сбоев в функционировании всей системы [1].

Актуальность преобразований в деятельности полиции обусловлена развитием новых политических и экономических реалий, усилением роли органов правопорядка в преодолении криминальных вызовов современности, обеспечении законности, прав личности и национальной безопасности.

Именно те изменения, которые происходят в нашем обществе в настоящее время, «обуславливают повышенные требования к профессионально-важным качествам сотрудников

органов внутренних дел: к интеллектуальным, психологическим качествам, компетентностям, умению эффективно решать оперативно-служебные задачи, при этом нередко в экстремальных ситуациях» [2, с. 25]. От этих качеств сотрудников напрямую зависит эффективность и продуктивность всей правоохранительной сферы.

Общество на современном этапе развития российского государства предъявляет повышенные требования к молодым офицерам, выпускникам вузов системы МВД. А это значит, что к работе высших учебных заведений в структуре министерства внутренних дел предъявляются принципиально новые требования.

Актуальность проблем внедрения в образовательный процесс высшей школы федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения обусловлена «нестабильной» в настоящее время ситуацией на рынке труда в

условиях либерализации отечественной экономики и возрастания эффективности функционирования институтов гражданского общества в России» [3, с. 57]. Большинство вузов страны до недавнего времени использовали знаниевую модель обучения, которая ориентирует деятельность обучающихся на следующие основные направления: принятие информации, её переработка, демонстрация степени её освоения. Вузы системы МВД, можно сказать, только начали отходить от этой модели обучения, так как она способствует развитию пассивной роли курсанта и формированию в структуре учебной и профессиональной деятельности мотивов «избегания неудачи». Знаниевая или информационная модель обучения направлена главным образом на приобретение необходимых знаний и малоэффективна в процессе формирования профессионально-важных качеств личности. Таким образом, в практике профессионального образования актуален вопрос о необходимости переноса акцента с технологизации учебного процесса на аспекты личностной подготовки курсантов к будущей профессиональной деятельности.

Вопросы повышения эффективности профессионального становления в настоящее время занимают особое место среди проблем совершенствования подготовки специалистов для органов внутренних дел, а, следовательно, возникает проблема развития у курсантов профессионально-важных качеств.

Несмотря на то, что образовательные учреждения системы МВД стремятся учитывать требования стремительно меняющейся образовательной ситуации, анализ имеющейся практики обучения курсантов образовательных учреждений МВД свидетельствует о доминирующем направлении содержания профессиональной подготовки специалистов, заключающемся в традиционной триаде «знания, умения, навыки». Вопросам личностно-профессионального развития курсантов, наделения учебной и предстоящей профессиональной деятельности личностным смыслом, формирования у них профессионально-важных качеств уделяется значительно меньше внимания. Между тем, определение внутренней специфики задач на каждом этапе обучения объясняется характером изменения внутренних предпосылок и позиции личности в отношении мотивации будущей профессиональной деятельности и как следствие приводит к формированию профессионального правового сознания и предупреждению проявлений профессиональной деформации [4].

На сегодняшний день при поступлении на службу в органы внутренних дел психологические особенности, свойства личности находятся под пристальным вниманием психологов, проводящих профессионально-психологический отбор, так как без их оценки нельзя прогнозировать профессиональную пригодность кандидата. Такого рода меры предохраняют и самого человека от психологического и эмоционального перенапряжения и социум от неблагоприятных последствий его профессиональной непригодности.

Особое внимание, уделяемое профессионально-важным качествам сотрудников полиции связано с особенностями их профессиональной деятельности, часто вынуждающей их к мгновенному реагированию, когда необходимо в ограниченные сроки принять правильное решение, выбрать подходящий в данной ситуации рациональный способ поведения, от которого, в свою очередь, может зависеть человеческая жизнь. Служба в органах внутренних дел характеризуется постоянной напряженной работой, требующей большой самоотдачи, умения контролировать свои эмоциональные проявления, устанавливать психологический контакт с различными категориями граждан, кроме того большой степенью риска для жизни и здоровья, повышенной ответственностью, как за результаты своей профессиональной деятельности, так и за собственное поведение. Становится очевидной необходимость досконального профессионального психологического отбора при устройстве на службу в органы внутренних дел, выявляющего кандидатов с подходящими профессионально важными качествами. Требования, предъявляемые к профессионально-важным качествам полицейского сформулированы в ряде нормативно-правовых актов. Наиболее подробно они раскрыты в Федеральном Законе РФ «О полиции» от 07.02.2011 № 3-ФЗ.

Понятие профессионально важных качеств было введено в отечественную психологию В.Д. Шадриковым. Под системой профессионально-важных качеств он понимал индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения [5]. Следует отметить, что термин «профессионально важные качества» почти не пре-

терпел изменений с момента его введения в научную теорию и практику.

Перечень необходимых для успешного прохождения службы качеств сотрудника органов внутренних дел определяется особенностями профессиональной деятельности, к которым, в первую очередь, относится строгая правовая регламентация. Это отчасти исключает возможность для свободного осуществления своих представлений о наиболее эффективной организации труда и выборе способов действий, но при этом создает условия для формирования повышенной ответственности сотрудника за все свои действия и решения.

Другой профессиональной особенностью деятельности сотрудников органов внутренних дел является наличие властных полномочий. В процессе повседневной деятельности многие сотрудники ОВД сталкиваются с необходимостью соприкоснуться с личной жизнью людей, выяснять обстоятельства, которые некоторые люди стараются нередко скрыть от окружающих, входить в квартиры и дома граждан, ограничивать свободу отдельных граждан в необходимых случаях и даже иногда лишать ее. Психологическое состояние сотрудника, облаченного данной властью можно охарактеризовать как состояние повышенной ответственности и напряженности, состояние активности мыслительных процессов, позволяющих определить необходимость и разумность действий, их законную основу.

Еще одна немаловажная особенность профессиональной деятельности сотрудников состоит в постоянном противоборстве и противодействии преступным элементам. Это делает сходным деятельность сотрудника по раскрытию, расследованию и профилактике преступлений с борьбой, которая может иногда принимать очень острые формы. Частая необходимость преодоления сложных, а зачастую и опасных ситуаций, устранение преград и преодоление препятствий, которые осознанно создаются на пути сотрудника, могут вызывать у него различные психоэмоциональные реакции, что требует постоянного волевого напряжения и постоянной активной умственной деятельности: утаивания своих целей, маскировки, примеривания других социальных ролей.

Коммуникативность, как способность общения с людьми, также является характерной особенностью профессиональной деятельности сотрудников ОВД. Полицейскому часто приходится общаться с людьми различных возрастных категорий, различных профессий, с гражданами, занимающими различное правовое положение. Это не только требует знания психологии личности, высокого уровня эмпатии, но и владения основами психологии общения [6].

Коммуникативность сотруднику ОВД необходима для проведения профилактических мероприятий, для рационального построения общения с гражданами, правильной организации производства следственных действий, оперативно-розыскных мероприятий.

Выполнение большого количества различных видов деятельности в ограниченные временные сроки, психологические и эмоциональные нагрузки также можно отнести к специфическим особенностям профессиональной деятельности сотрудника ОВД. Ведь известно, что чем больше прошло времени с момента совершения преступления, чем дольше преступник на свободе, тем меньше шансов раскрыть преступление и наказать правонарушителя. Любое промедление может привести к неудаче. Соблюдение сроков сдачи различных документов, расследования преступлений, обработки и подготовки ответов на обращения граждан – все это вызывает острый дефицит времени.

В связи с этим сотрудник полиции практически все время находится в напряженном состоянии. То, что в других видах деятельности свойственно лишь экстренным ситуациям, является обычным в работе сотрудника органов внутренних дел.

Познавательный характер деятельности можно считать еще одной отличительной чертой профессиональной деятельности сотрудника полиции. Ведь это та сфера деятельности, которая требует от человека не только оперативности, гибкости и лабильности мышления, но и умения одновременно держать в поле зрения различные версии, схемы, планы осуществления оперативной деятельности. И это необходимо делать в ситуации, провоцирующей возникновение стрессов.

Становится очевидным, что для эффективного выполнения профессиональных обязанностей офицеру органов внутренних дел в современном обществе все больше становится необходим набор определенных профессионально важных качеств. Про-

фессионально важные качества в полном объеме проявляются в ходе решения оперативно-служебных задач, однако их развитие происходит именно в процессе профессионального обучения в специализированных вузах.

В условиях новых требований от будущих полицейских профессионализма, мобильности, нестандартного подхода к решению оперативно-служебных задач, умения самостоятель-

но принимать решения в ситуациях выбора, активности и ответственности в учебном процессе в вузах системы МВД все шире применяются активные и интерактивные методы обучения [7]. Использование активных и интерактивных форм работы способствует развитию коммуникативных навыков, социокультурной компетенции, критического мышления, памяти, внимания, догадки, умений и навыков самостоятельной работы.

Библиографический список

1. Максименко М.В. Понятие и характеристика переходного периода в обществе: философское осмысление. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология; 2010; 1: 33 – 37.
2. Франчук С.С., Максименко М.В. Профессиональный психологический отбор кандидатов на службу в органы внутренних дел как профилактическая мера профессиональной деформации. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 4 (47): 25 – 26.
3. Максименко М.В., Евдошенко В.В. Разработка и внедрение федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения как факторы качественной подготовки специалистов АПК. *Вестник Прикаспия*. 2014; 2 (5): 57 – 60.
4. Крыжевская Н.Н. Формирование профессионального правового сознания курсантов как условие профилактики профессиональной деформации курсантов вузов системы МВД. *Российский психологический журнал*. 2012; 1: 77 – 83.
5. Шадриков В.Д. *Профессиональные способности*. Москва: Московский психолого-социальный университет (МПСУ), 2012.
6. Андреева Г.М. *Социальная психология: учебник для вузов*. Москва: Аспект Пресс, 2000.
7. Нарыкова Н.А., Максименко М.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе. *Современные тенденции в науке и образовании: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 6 частях*. ООО «Ар-Консалт». Москва, 2014.

References

1. Maksimenko M.V. Ponyatie i harakteristika perehodnogo perioda v obschestve: filosofskoe osmyslenie. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 1: Regionovedenie: filosofiya, istoriya, sociologiya, yurisprudenciya, politologiya, kul'turologiya; 2010; 1: 33 – 37.
2. Franchuk S.S., Maksimenko M.V. Professional'nyj psihologicheskij otbor kandidatov na sluzhbu v organy vnutrennih del kak profilakticheskaya mera professional'noj. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 4 (47): 25 – 26.
3. Maksimenko M.V., Evdoshenko V.V. Razrabotka i vnedrenie federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov tret'ego pokoleniya kak faktory kachestvennoj podgotovki specialistov APK. *Vestnik Prikaspiya*. 2014; 2 (5): 57 – 60.
4. Kryzhevskaya N.N. Formirovanie professional'nogo pravovogo soznaniya kursantov kak uslovie profilaktiki professional'noj deformacii kursantov vuzov sistemy MVD. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal*. 2012; 1: 77 – 83.
5. Shadrikov V.D. *Professional'nye sposobnosti*. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj universitet (MPSU), 2012.
6. Andreeva G.M. *Social'naya psihologiya: uchebnik dlya vuzov*. Moskva: Aspekt Press, 2000.
7. Narykova N.A., Maksimenko M.V. Interaktivnye metody obucheniya v vysshej shkole. *Sovremennye tendencii v nauke i obrazovanii: sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii: v 6 chastyah*. ООО «Ar-Konsalt». Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 30.09.15

УДК 159.91

Isaev V.A., postgraduate, M.V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: isaev_aleks@mail.ru

Leonov S.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, M.V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: svleonov@gmail.com

Sanoyan T.R., researcher, M.V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: versksa@yandex.ru

ASSESSMENT OF PROCESS OF FORMATION OF ANTICIPATION AT ATHLETES OF FIGHTERS OF DIFFERENT QUALIFICATION. In the research work various approaches in an assessment of process of formation of anticipation in athletes (fighters) of different qualification are considered. The authors selected 16 students of the age of 17.3-21.8, who are students at different departments of M.V. Lomonosov Moscow State University and are engaged in the central section on free-style wrestling, to use and approve their own techniques, directed to the assessment of formation of anticipation at examinees of athletes. The research has shown that the efficiency of the training with the use of the new methods are confirmed by high-quality and quantitative changes of development of the ability to anticipate actions of athletes – a rival. The analysis of the data of EEG by means of the Loretta method showed that at the first meetings the greatest activity is in frontal areas of a brain and to the last training it gradually moves to the occipital and temporal areas responsible for the critical analysis of difficult professional skills.

Key words: students, anticipation, athletes fighters, psychophysiological assessment, sports trainings.

А.В. Исаев, аспирант факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: isaev_aleks@mail.ru

С.В. Леонов, канд. психол. наук, доц. факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: svleonov@gmail.com

Т.Р. Саноян, науч. сотр. факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: versksa@yandex.ru

ОЦЕНКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ АНТИЦИПАЦИИ У СПОРТСМЕНОВ БОРЦОВ РАЗНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ*1

В исследовательской работе рассматриваются различные подходы в оценке процесса формирования антиципации у спортсменов борцов разной квалификации. На выборке 16 студентов, возраста 17,3 – 21,8 лет (юноши), обучающихся на разных факультетах МГУ имени М.В. Ломоносова и занимающихся в центральной секции по вольной борьбе была апробирована авторская методика. Данная методика направлена на оценку формирования антиципации у испытуемых спортсменов. Исследование показали, что эффективность тренировок по данной методике подтверждается качественными и количественными изменениями развития способности предвосхищать действия спортсмена-соперника. Анализ данных ЭЭГ с помощью метода Loretta показал, что на первых встречах наибольшая активность находится в лобных областях мозга и к последнему

*1 Работа выполнена при поддержке РГНФ № 15-06-10294

тренингу она постепенно перемещается в затылочные и височные области, ответственные за критический анализ сложных профессиональных навыков

Ключевые слова: студенты, антиципация, спортсмены борцы, психофизиологическая оценка, спортивные тренировки.

Способность человека определять надвигающиеся или прогнозировать будущие события и действовать с упреждением во времени имеет важное конкурентное преимущество, как в обыденной жизни, так и в профессиональной сфере [1; 2]. Эта способность помогает человеку лучше адаптироваться в разных сферах человеческого бытия [3; 4; 5].

В психологической науке при описании психических процессов, связанных с прогнозированием будущего, как правило, используется такой термин, как «антиципация», введенный в психологию ещё В. Вундтом.

Важность прогноза событий также актуальна и в спортивных состязаниях. Это способность позволяет спортсмену использовать различные поведенческие стратегии ведения борьбы [6].

С этой целью нами была проведена исследовательская работа по количественной и качественной оценке процесса формирования антиципации у спортсменов борцов разной квалификации.

Материалы и методы исследования. Выборка исследования была представлена начинающими спортсменами – вольные борцы, которые имели различный стаж борьбы (1 – 2 года). Общее количество исследуемых – 20 студентов, возраста 17,3 – 21,8 лет. Студенты спортсмены (юноши) были из разных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова, которые занимаются в центральной секции по вольной борьбе. Из них 8 человек – экспериментальная группа, 8 человек – контрольная группа.

Аппаратура и оборудование: Проводилась запись следующих психофизиологических показателей: Eye Tracker RED 500 (фокус внимания, диаметр зрачка, саккадические движения, задержка взгляда). Полиграммы Электро-Энцефалографа (Brain Products 256 каналов). Отрезки ЭЭГ, отражающие активность мозга в момент выбора ответа, были обработаны методом Loretta (Low Resolution Brain Electromagnetic Tomography) с целью выявления мозговых структур, которые могли бы являться коррелятами развития навыка антиципации [7].

Стимуляция: видеоряды, составленные из роликов, демонстрирующих основные приёмы вольной борьбы и их комбинации. Каждый ролик длится примерно 4 секунды. Всего в одном видеоряде предъясняется 14 или 18 роликов (в зависимости от характера тренинга – контрольный или промежуточный/ обучающий). Перед самим проведением приёма ролик останавливается, и на экран предъясняются 3 варианта возможного продолжения действий одного из борцов. Задача испытуемого выбрать правильный на его взгляд ответ и зафиксировать на нём на несколько секунд свой взгляд. Программа записывает ответ и после этого продолжает показ исходного ролика, чтобы испытуемый мог увидеть окончание приёма. Затем испытуемому аналогичным образом предъясняются все последующие ролики.

Исследование проходило в несколько этапов.

Контрольный тренинг № 1 (в процессе прохождения испытуемым тренинга с него снимается ЭЭГ. Также подсчитывается число правильных ответов. Видеоряд контрольного тренинга состоит из 14 цветных роликов).

Первый тренировочный этап. На этом этапе проводилось 6 – 7 тренингов. Видеоряды в каждом из этих тренингов состояли из 18 черно-белых роликов, где были записаны базовые приемы вольной борьбы. В ходе тренингов проводили подсчет правильных ответов испытуемого. Задача этого этапа обучить испытуемого выбирать правильные ответы в представленных ситуациях, т. е. научиться предвосхищать поведение борцов на экране.

Контрольный тренинг № 2. Процедура такая же, как и в первом контрольном тренинге.

Второй тренировочный этап. Повторение тренингов, как на первом тренировочном этапе, для закрепления антиципации.

Для проверки сформированности навыка антиципации у борцов в ходе тренировки создавалась специальная ситуация.

Испытуемые были разделены на три группы: **контрольная, экспериментальная и вспомогательная.** После проведения тренингов проводились спарринги между вспомогательной группой и двумя остальными. Каждый спарринг оценивали трое спортивных судей. Их задача – фиксировать в специально разработанных бланках число успешных и неуспешных отражений людьми из контрольной и экспериментальной групп приемов, проводимых борцом из вспомогательной группы.

По нашей гипотезе, при успешности освоении методики у спортсмена формируется активный навык антиципации. Таким образом, экспериментальная группа в контрольном спарринге должна показать лучшие результаты по сравнению с контрольной.

Полученные результаты и их обсуждение. В результате прохождения тренингов у всех испытуемых наблюдалось увеличение числа правильных ответов при определении возможных действий соперника

Изучение показателя времени выбора ответа испытуемых выявил три тенденции.

1) увеличение времени реакции от первой встречи к третьей примерно в 1,5 – 2 раза ($n=8$);

2) в первой встрече наблюдается самое низкое время реакции. Оно увеличивается ко второй встрече примерно в 1,5 раза и снижается (но остается выше исходного) к третьей встрече ($n=4$);

3) снижение времени реакции от первой встречи к третьей от 1,5 до 3 раз ($n=2$).

Изучение времени реакции по правильным ответам показало следующую тенденцию: время реакции от первого контрольного тренинга до второго контрольного тренинга увеличивается примерно в 1,5 раза, а затем снижалось. Время реакции на втором тренировочном этапе был меньше, чем в первом.

Данное явление можно объяснить следующим образом: на первом тренинге испытуемые сталкиваются с новой для них ситуацией, поэтому тратят достаточно много времени на выбор ответа. Во втором тренинге время реакции больше, что может быть коррелятом процесса подстройки и оптимизации уже имеющейся функциональной системы.

Анализ времени реакции по неправильным ответам выявил, что реакции по времени была изначально выше, чем в ситуации с правильными ответами. От первого ко второму тренингу время увеличивалось.

По данным полученным в результате измерения времени реакции нельзя сделать какой-то однозначный вывод. У некоторых испытуемых имелись общие тенденции в изменениях количества времени, затрачиваемом на выбор ответа. В частности время реакции обычно увеличивалось на первой встрече и уменьшалось на второй. Такая тенденция характерна как для правильных ответов, так и для неправильных. Эту закономерность можно проинтерпретировать следующим образом. На первой и второй встрече у испытуемого еще не была сформирована адекватная ответная реакция, а на следующем этапе испытуемый уже имеет представление о содержании демонстрируемых ему видеороликов. Это знание еще не систематизировано, и поэтому для выбора правильного ответа испытуемому требуется больше времени, чем в первом случае. На окончательном этапе тренировок борцов время уменьшается по причине лучшей систематизации накопленного опыта спортсменами.

В результате удалось выделить следующие характерные особенности для каждой рассматриваемой ситуации.

В первой ситуации, если спортсмену не удавалось найти правильный ответ за все три тренинга, у него не наблюдалось значительного изменения в характере движений глаз во время принятия решения. Примерно на одном достаточно высоком уровне остаётся время, которое тратится спортсменом на прочтение текста вариантов ответов, а также количество фиксаций и повторных визитов в эти области интереса. Отмечено снижение времени рассмотрения атлетов.

Во второй ситуации от тренинга к тренингу значительно сокращалось время задержки взгляда спортсмена на тексте и на самом правильном варианте ответа. Время рассмотрения атлетов увеличивалось, но в целом оставалось ниже, чем в ситуации неправильных ответов. Значительно сокращалось число фиксаций, повторных визитов и количества взглядов на все зоны интереса от первого к третьему тренингу.

В третьей ситуации испытуемые допускали ошибку в выборе ответа на первом тренинге, затем им удалось это исправить. На первой встрече тратилось на ответ не очень много времени, но наблюдалось большое число фиксаций и повторных взглядов в области с текстом неверного ответа. На второй встрече спортсмен выбирал правильный ответ, но анализ ситуации и текста

вопросов в этом случае занимали гораздо большее количество времени. После нахождения верного ответа наблюдалось сокращение времени исследования ситуации, уменьшение числа фиксаций и повторных визитов взгляда.

Динамика изменения характера движений глаз во всех случаях очень сходна с анализом времени реакции. Опираясь на рассмотренный в литературном обзоре материал относительно исследования феномена антиципации [8] можно предположить, что в процессе обучения у испытуемого происходит формирование функциональной системы, в которой отражается накопленный спортсменом опыт. А движения глаз, время реакции и динамика изменения этих параметров могут рассматриваться как корреляты становления и оптимизации данной системы.

На первом тренинге спортсмен сталкивался с новой непривычной для себя ситуацией. Функциональная система реагирования еще плохо сформирована, часто на этом этапе испытуемый допускает ошибки в выборе правильного ответа. На втором тренинге испытуемый оказывался уже в знакомой для себя ситуации, но знание о содержании видеороликов еще не систематизировано. Поэтому для выбора правильного ответа испытуемому требуется больше времени, чем в первом случае. На последней же встрече время уменьшалось по причине лучшей систематизации накопленного опыта [9].

Результаты контрольного спарринга по экспертной оценке показывали значимое преимущество экспериментальной группы по сравнению с контрольной. Это может являться показателем того, что разработанная методика позволила не только сформировать способность предвосхищать действия соперника в экспериментальных условиях, но и обеспечить его активный перенос в практику.

Анализ спектральных параметров ЭЭГ показал, что у большинства спортсменов-борцов тренировки приводят к существенному сокращению стрессового напряжения во время анализа моделируемых ситуаций, о чем говорит повышение значения индекса активации от тренинга к тренингу.

В результате анализа данных, полученных в результате расчета индекса активации по каждому испытуемому, удалось выявить следующие общие тенденции.

Внутри серии «Начало видео – Выбор ответа – Окончание видео» значения индекса активации сначала возрастают, а затем снова снижаются. Соответственно активность головного мозга выше в момент просмотра начала и окончания видеоролика. Можно предположить, что именно в эти моменты происходит активный анализ моделируемой ситуации и, соответственно, возрастает стрессовое напряжение. На этапе выбора ответа напряжение немного снижается. Такая закономерность прослеживается во всех ситуациях: 1) правильный ответ во всех тренингах; 2) неправильный ответ во всех тренингах; 3) неправильный ответ в первом – правильный во втором и третьем тренинге.

Библиографический список

1. Анохин П.К. *Избранные труды: Кибернетика функциональных систем*. Под редакцией К.В. Судакора. Москва: Медицина, 1998.
2. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. *Субъект: мышление, учение, воображение*. Москва: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996: 103 – 339.
3. Глебов В.В., Араkelов Г.Г. Психофизиологические особенности и процессы адаптации студентов первого курса разных факультетов РУДН. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2014; 2: 89 – 95.
4. Глебов В.В., Аникина Е.В., Рязанцева М.А. Различные подходы изучения адаптационных механизмов человека. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 5: 135 – 136.
5. Arakelov G.G., Glebov V.V. Psychology future in development of neurosciences. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2010; T. 3; 181 – 194.
6. Исаев А.В., Ивлиева А.В., Исайчев С.А. Психофизиологические корреляты динамики развития навыка антиципации у борцов вольного стиля. *Шестая международная конференция по когнитивной науке: тезисы докладов*. Калининград, 2014.
7. Исаев А.В., Ивлиева А.В., Исайчев С.А. Теоретические подходы к антиципации в психологии и физиологии человека. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 6 (49): 247 – 249.
8. Сурков Е.Н. *Антиципация в спорте*. Москва: Физкультура и спорт, 1982..
9. Bogacz R. Optimal decision-making theories: linking neurobiology with behavior / Bogacz R. *Trends in Cognitive Sciences*. 2007; 116 – 118.

References

1. Anohin P.K. *Izbrannyye trudy: Kibernetika funktsional'nykh sistem*. Pod redakciey K.V. Sudakova. Moskva: Medicina, 1998.
2. Brushlinskij A.V. Myshlenie i prognozirovaniye. *Sub'ekt: myshlenie, uchenie, voobrazhenie*. Moskva: Izdatel'stvo «Institut prakticheskoy psikhologii»; Voronezh: NPO «Mod'ek», 1996: 103 – 339.
3. Glebov V.V., Arakelov G.G. Psihofiziologicheskie osobennosti i processy adaptatsii studentov pervogo kursa raznykh fakul'tetov RUDN. *Vestnik RUDN. Seriya «Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»*. 2014; 2: 89 – 95.
4. Glebov V.V., Anikina E.V., Ryazanceva M.A. Razlichnye podhody izucheniya adaptatsionnykh mekhanizmov cheloveka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 5: 135 – 136.
5. Arakelov G.G., Glebov V.V. Psychology future in development of neurosciences. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2010; T. 3; 181 – 194.
6. Isaev A.V., Ivlicheva A.V., Isajchev S.A. Psihofiziologicheskie korrelyaty dinamiki razvitiya navyka antitsipatsii u borcov vol'nogo stilya. *Shestaya mezhdunarodnaya konferenciya po kognitivnoj nauke: tezisy dokladov*. Kaliningrad, 2014.

Общей динамики изменения мощности индекса активации от первого тренинга ко второму и третьему у всех испытуемых выявить не удалось. У части испытуемых (n=9) наиболее хорошо прослеживается следующая закономерность изменения индекса активации в момент выбора ответа (принятия решения).

По данным, полученным в результате анализа Loretta, удалось выявить следующую динамику активации мозговых структур от первого тренинга к третьему (в ситуации «неверный ответ в первой встрече – верный ответ во второй и третьей встрече»).

В первой встрече наибольшая активность наблюдалась в лобной области коры (Frontal Lobe). Постепенно активность перемещалась в затылочные области коры и в 18 поле Бродмана. Можно предположить, что во второй встрече испытуемый старался гораздо внимательнее прочитать варианты ответов, чтобы не допустить повторения ошибки. В последней встрече наибольшая активность наблюдалась в 40 поле Бродмана (Brodmann area 40) и Нижней височной доле (Inferior Parietal Lobe). Соответственно в третьей встрече у испытуемого происходил активный критический анализ сложных профессиональных навыков.

В целом это достаточно хорошо сочетается с известными на данный момент данными по мозговому механизму принятия решения и сочетается с данными, полученными с помощью спектрального анализа этих же участков ЭЭГ.

Выводы. Таким образом, по анализу полученных нами данных можно сделать следующие выводы:

1. Разработана методика формирования и развития навыка антиципации для борцов вольного стиля. Эффективность тренировок по данной методике подтверждается качественными и количественными изменениями развития способности предвосхищать действия соперника.
2. Систематические тренировки приводят к снижению количества ошибок при определении возможных действий противника и постепенному снижению времени реакции на принятие решения и выбор правильного ответа.
3. Анализ комплексных показателей движения глаз испытуемых показал, что во время прохождения тренировок происходит значительная редукция глазодвигательной активности при выборе правильных ответов, сокращается количество фиксаций, повторных возвращений в зону интереса (Area of Interest), числа фиксаций и взглядов, реверсивных саккад и время задержек и фиксаций на тексте вопросов и ответов.
4. Анализ данных ЭЭГ с помощью метода Loretta показал, что на первых встречах наибольшая активность находится в лобных областях мозга и к последнему тренингу она постепенно перемещается в затылочные и височные области, ответственные за критический анализ сложных профессиональных навыков.

7. Isaev A.V., Ivlicheva A.V., Isajchev S.A. Teoreticheskie podhody k anticipacii v psihologii i fiziologii cheloveka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 6 (49): 247 – 249.
8. Surkov E.N. *Anticipaciya v sporte*. Moskva: Fizkul'tura i sport, 1982..
9. Bogacz R. Optimal decision-making theories: linking neurobiology with behavior / Bogacz R. *Trends in Cognitive Sciences*. 2007; 116 – 118.

Статья поступила в редакцию 02.10.15

УДК 613.863

Kulieva G.A., Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, People's Friendship University, (Moscow, Russia),

E-mail: gkulieva@mail.ru

Glebov V.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, People's Friendship University, (Moscow, Russia),

E-mail: vg44@mail.ru

Lunev D.V., MA student, People's Friendship University (Moscow, Russia), E-mail: dlunchaz@yandex.ru

Kochanova M.A., MA student, People's Friendship University (Moscow, Russia), E-mail: lady-f666@mail.ru

THE SPECIAL ASSESSMENT OF WORKING CONDITIONS OF MUSICIANS IN ORCHESTRAL GROUPS. The article considers influence of factors of occupational environment on physiological indicators of musicians. Such significant factors influencing the psycho-physiological state of musicians in orchestral groups in the course of their employment as the frequency of the beeps, stereotypical working movement, working posture, sensory load were identified. The research was carried out with the use of data from 103 musicians of a symphony orchestra. The study showed that during the working day musicians are exposed to a complex sound waves in different frequency bands: low frequency (below 400 Hz), medium frequency (from 400 to 1000 Hz) and high frequency (above 1000 Hz) noise. The study reveals that the maximum allowable sound pressure level at musicians on average was higher by 5-7 dB from the norm. The load upon the musculoskeletal system of musicians, as it was noted, is exceeding the norms: upon a conductor by 40%, upon musicians by 20%. The study of musicians on the level of sensor load during 1 hour of work the norm is exceeded by 75 points.

Key words: musicians, professional environment factors, physiological indicators, noise, occupational diseases, ergonomics.

Г.А. Кулиева, канд. биол. наук, доц. Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: gkulieva@mail.ru

В.В. Глебов, канд. психол. наук, доц. Российского университета дружбы народов, доц. Московского технологического института, г. Москва, E-mail: vg44@mail.ru

Д.В. Лунев, магистр Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: dlunchaz@yandex.ru

М.А. Кочанова, магистр Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: lady-f666@mail.ru

СПЕЦОЦЕНКА УСЛОВИЙ ТРУДА МУЗЫКАНТОВ ОРКЕСТРОВЫХ ГРУПП

В статье рассмотрены воздействия факторов профессиональной среды на психофизиологические показатели музыкантов. К значимым факторам, влияющим на психофизиологическое состояние музыкантов оркестровых групп в ходе трудовой деятельности, были отнесены частотные характеристики звуковых сигналов, стереотипные рабочие движения, рабочая поза, сенсорные нагрузки. На выборке 103 музыкантов симфонического оркестра были проведены эмпирические исследования, которые показали, что в течение рабочего дня музыканты подвергаются воздействию комплекса звуковых волн разного частотного диапазона: низкочастотного (ниже 400 Гц), среднечастотного (от 400 до 1000 Гц) и высокочастотного (выше 1000 Гц) шума. Выявлено, что превышение предельно допустимого уровня звукового давления на музыкантов в среднем была выше на 5-7 дБА от нормы. По нагрузке опорно-двигательного аппарата были отмечены превышения: у дирижера на 40%, а музыкантов на 20%. Исследование музыкантов по сенсорным нагрузкам за 1 час работы выявило превышение на 75 единиц.

Ключевые слова: музыканты, факторы профессиональной среды, психофизиологические показатели, шум, профессиональные заболевания, эргономика.

Труд музыкантов представляет собой деятельность, в которой можно отметить высокие психофизиологические нагрузки на организм артиста, субъективно не ощущаемые им во время концерта. Вместе с тем, по данным исследований российских и зарубежных учёных, около 90% музыкантов во всём мире имеют профессиональные заболевания [1]. Многочасовые репетиции, постоянные переезды, психо-эмоциональные, стрессовые ситуации и психофизиологические нагрузки – всё это усиливает напряжение функциональных систем организма музыкантов. В настоящее время известно около ста заболеваний, связанных с игрой на музыкальных инструментах [2].

Проведенные российскими учёными исследования позволили выявить основные производственные факторы тяжести труда музыкантов [3]. К основным негативным факторам профессиональной среды музыкантов относят динамическую и статистическую нагрузку на опорно-двигательный аппарат, число стереотипных рабочих движений, форма и статика рабочей позы [4; 5]. Отдельным и значимым фактором в профессии музыкантов можно отнести шумовую нагрузку. Степень воздействия звукового давления на музыкантов особенно возрастает, когда речь идет об оркестровых группах.

Исходя из этого, целью данной работы стало изучение комплекса факторов производственной сферы (частоты звуковых сигналов, стереотипные рабочие движения, рабочая поза, сенсорные нагрузки), которые воздействуют на психофизиологиче-

ское состояние музыкантов оркестровых групп в ходе трудовой деятельности.

Организация и методы исследования. Выборка исследования составила 103 музыканта симфонического оркестра. В состав входило исследование влияния смычковых струнных инструментов, медных духовых инструментов, деревянных духовых инструментов, ударных инструментов. Измерения уровня звукового давления проводились в соответствии с методикой №33н «Проведение специальной оценки условий труда, утвержденной приказом Минтруда России» прибором «Экофизика-110А», шумомером первого класса. Замеры делались в 4 точках, по группам инструментов. На основании проведенных измерений, были составлены протоколы.

Полученные результаты и их обсуждение. От расположения групп музыкальных инструментов по отношению друг к другу, зависит звучность оркестра. Только при определённой раскладке музыкантов, можно добиться необходимой силы звука. Связано это с различным уровнем силы звука каждого инструмента. Если посмотреть на схему симфонического оркестра, то можно понять, что музыканты сидят не произвольно, а в определенном порядке. Все это зависит от решения дирижера, и от особенности музыкального произведения, но в целом порядок расположения имеет определённую последовательность, которая показана на рисунке 1.

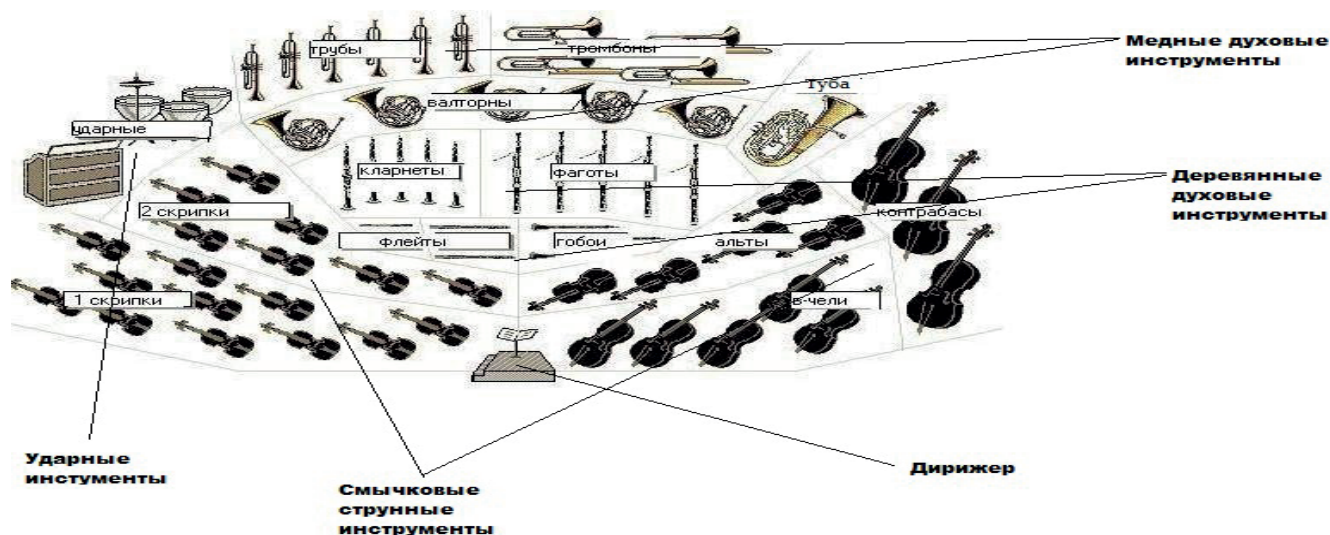


Рис. 1. Схема расположения инструментов в оркестре

Так, медные духовые инструменты располагаются рядом друг с другом в тыльной части оркестра, в центральной части — деревянные духовые инструменты, во фронтальной — смычковые струнные инструменты.

Исследованный частотный диапазон основных групп инструментов (струнных смычковых, духовых, ударных) дал следующие результаты (рис. 2).

Был выявлен широкий разброс частот, издаваемых звуков оркестра (от 28 Гц до 3951 Гц). Таким образом, в течение рабочего дня музыканты подвергаются воздействию низкочастотного (ниже 400 Гц), среднечастотного (от 400 до 1000 Гц) и высокочастотного (выше 1000 Гц) звукового диапазона волн.

Как показали наши исследования, превышение предельно допустимого уровня (ПДУ) звукового давления на музыкантов в среднем была выше на 5 – 7 дБА (рис. 3).

При этом наибольшее отклонение от ПДУ отмечено на рабочих местах музыкантов медных духовых и ударных инструментов (выше на 10 – 14 дБА). Превышения объясняются особенностью строения инструмента, а так же воздействием высокого уровня звукового давления со стороны соседних групп инструментов.

Помимо шумового воздействия на музыкантов воздействуют другие комплексные факторы, которые оказывают мощное воздействие на психофизиологические показатели и адаптационные процессы музыкальных артистов [6; 7]. К такому комплексу факторов мы отнесли стереотипные движения, рабочее положение тела музыканта в течение рабочего дня. Результаты измерений и оценка тяжести трудового процесса дирижера и музыкантов представлены в табл.1–2.

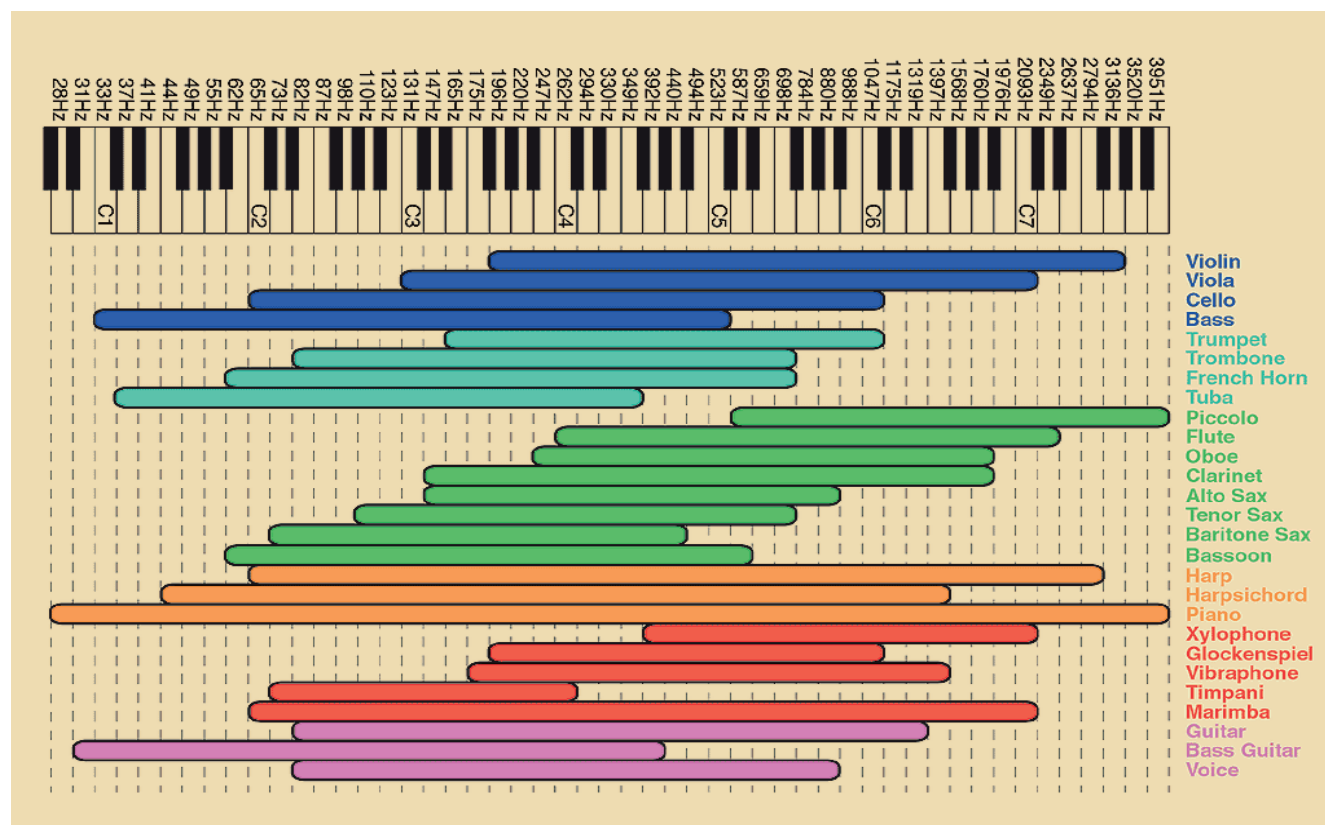


Рис. 2. Диапазон частот музыкальных инструментов симфонического оркестра

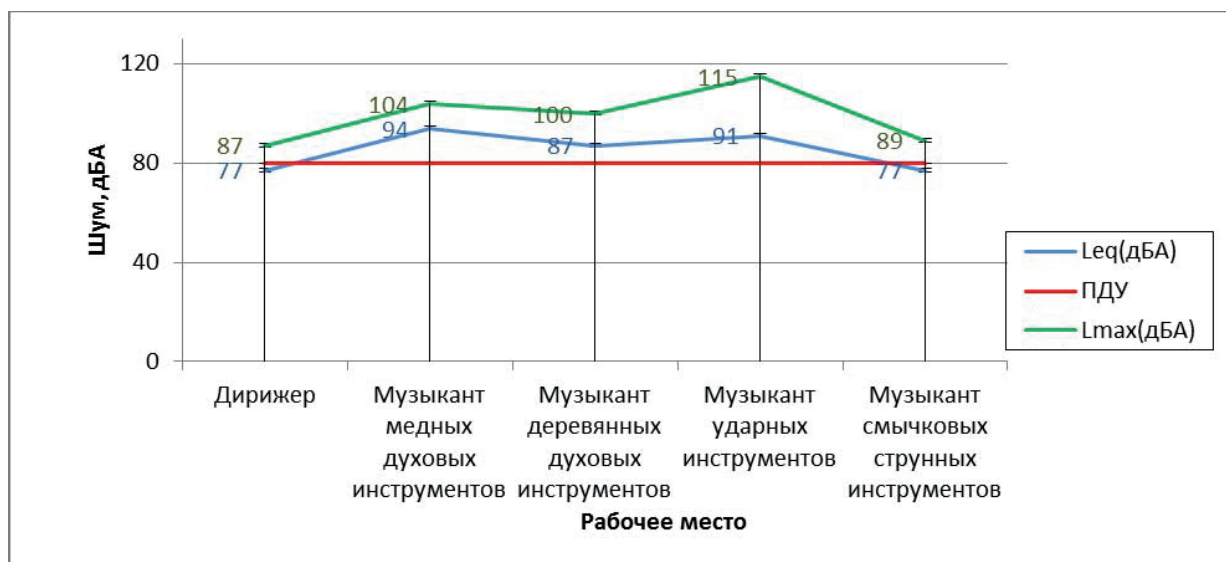


Рис. 3. Уровень звукового давления, производимый симфоническим оркестром, дБА

Из таблицы видно, что превышения по региональной нагрузке у дирижера составило 10%. Учитывая то, что дирижер 100% рабочего времени проводит стоя, отмечено несоответствие требованиям нормативного документа на 40%.

Аналогичная тенденция отмечалась и у музыкантов (табл. 2).

Полученные данные показывают, что превышения по локальной нагрузке для музыкантов смычковых струнных, медных и деревянных духовых инструментов составили 25%. Учитывая то, что музыканты проводят 80% рабочего времени сидя, было отмечено несоответствие требованиям нормативного документа на 33%. Превышения по региональной нагрузке для музыкантов

ударных инструментов составило 13%. Музыканты проводили 80% рабочего дня в свободной позе.

Нами также определялась напряженность трудового процесса, которая оценивалась по сенсорным нагрузкам. Результаты измерений по напряженности трудового процесса музыкантов симфонического оркестра представлены в табл. 3.

Как показывают результаты измерений, отмечено превышение по сенсорным нагрузкам на 75 единиц.

Таким образом, полученные нами данные показывают, что комплекс факторов производственной среды оркестра может оказывать неблагоприятное воздействие на психофизиологическое состояние музыкантов.

Таблица 1

Оценка тяжести трудового процесса дирижера

Параметры тяжести трудового процесса	Фактические значения тяжести трудового процесса	Допустимые значения тяжести трудового процесса
Стереотипные рабочие движения (количество за смену)		
При региональной нагрузке	21000	до 20000
Рабочая поза, % смены:		
Стоя	100	до 60

Таблица 2

Оценка тяжести трудового процесса музыканта смычковых струнных, медных и деревянных духовых инструментов

Параметры тяжести трудового процесса	Фактические значения тяжести трудового процесса	Допустимые значения тяжести трудового процесса
Стереотипные рабочие движения (количество в смену)		
При локальной нагрузке	50000	до 40000
Рабочая поза, % смены		
Поза «сидя» без перерывов	80	до 60

Таблица 3

Оценка напряженности трудового процесса музыкантов симфонического оркестра

Показатели напряженности трудового процесса	Фактическое значение показателя	Предельно допустимое значение показателя
Сенсорные нагрузки		
Плотность сигналов (световых, звуковых) и сообщений в среднем за 1 ч работы, ед.	250	до 175

Выводы

1. В течение рабочего дня музыканты подвергаются воздействию комплекса звуковых волн разного частотного диапазона: низкочастотного (ниже 400 Гц), среднечастотного (от 400 до 1000 Гц) и высокочастотного (выше 1000 Гц). ПДУ звукового давления на музыкантов в среднем выше на 5-7 дБА от нормы.

2. Отмечаются превышения по нагрузке опорно-двигательного аппарата. Так у дирижера отмечено несоответствие требований по данному критерию на 40%.

3. Как показывают результаты измерений, у музыкантов за 1 ч работы отмечается превышение работы сенсорных систем на 75 единиц.

Библиографический список

1. Вильсон Ф. Обучение рук, лечение рук. *Альманах музыкальной психологии*. Москва, 1985: 96 – 116.
2. Рыжов А.Я., Сурсимова О.Ю. Эргономическая характеристика профессиональной деятельности скрипачей. *Медицина труда и промышленная экология*. 1999; 9: 11 – 14.
3. Chambon Ph. La médecine des musiciens. *Sci et avenir*. 1992; 550.
4. Диксон Д. Игра без боли. *Ключ*. 1994; Вып. 1; № 2: 7 – 9.
5. Сурсимова О.Ю., Полякова Н.Н., Шверина Т.А. и др. Возрастная характеристика опорно-двигательного аппарата музыкантов. *Актуальные вопросы координации соматосенсорных и вегетативных функций человека*. Тверь, 1996: 103 – 110.
6. Глебов В.В., Аникина Е.В., Рязанцева М.А. Различные подходы изучения адаптационных механизмов человека. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 5: 135 – 136.
7. Глебов В.В., Родионова О.М. *Экологическая физиология и биология человека*: конспект лекций. Москва: РУДН, 2014.

References

1. Vil'son F. Obuchenie ruk, lechenie ruk. *Al'manah muzykal'noj psihologii*. Moskva, 1985: 96 – 116.
2. Ryzhov A.Ya., Sursimova O.Yu. 'Ergonomicheskaya harakteristika professional'noj deyatel'nosti skripachej. *Medicina truda i promyshlennaya ekologiya*. 1999; 9: 11 – 14.
3. Chambon Ph. La médecine des musiciens. *Sci et avenir*. 1992; 550.
4. Dikson D. Igra bez boli. *Klyuch*. 1994; Vyp. 1; № 2: 7 – 9.
5. Sursimova O.Yu., Polyakova N.N., Shverina T.A. i dr. Vozrastnaya harakteristika oporno-dvigatel'nogo apparata muzykantov. *Aktual'nye voprosy koordinacii somatosensornykh i vegetativnykh funktsij cheloveka*. Tver', 1996: 103 – 110.
6. Glebov V.V., Anikina E.V., Ryazanceva M.A. Razlichnye podhody izucheniya adaptatsionnykh mekhanizmov cheloveka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 5: 135 – 136.
7. Glebov V.V., Rodionova O.M. *Ekologicheskaya fiziologiya i biologiya cheloveka*: konspekt lekcij. Moskva: RUDN, 2014.

Статья поступила в редакцию 02.10.15

УДК 136.6

Bryleva O.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: bryleva_olga@bk.ru

Grigoritcheva I.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: grigoritcheva@yandex.ru

Melnikova J.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior teacher, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: jamelnikova@list.ru

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL INTERACTION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN THE CONTEXT OF OLYMPIAD MOVEMENT. In the article a new approach to the analysis of Olympiad movement is discussed. In this paper the authors have attempted to analyze a subject-oriented students' Olympiad as a way of professional self-determination. From the perspective of the authors of professional self-determination is one of the most important life problems of the person. The concept of professional self-determination in the context of post non-classical psychology is analyzed. It is shown that the driving force of this process is constantly reproduced in contradiction between their own lifestyle and professional view of the world. The entry into the profession through a student subject-oriented Olympiad is proposed to be quite significant and important for further self-development. The paper gives a classification of Olympiad events. The concept of an Olympiad competition as a way of innovative development of an individual is defined. A subject-oriented Olympiad is regarded as a modern educational technology.

Key words: social and psychological interaction, professional self-determination, Olympiad movement.

О.А. Брылева, канд. психол. наук, доц., каф. психологии образования Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: bryleva_olga@bk.ru;

И.В. Григоричева, канд. психол. наук, доц., каф. психологии образования Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: grigoritcheva@yandex.ru;

Ю.А. Мельникова, канд. психол. наук, ст. преп., каф. психологии образования Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: jamelnikova@list.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОЛИМПИАДНОГО ДВИЖЕНИЯ

В статье рассматривается новый подход к анализу олимпиадного движения. В работе авторы предприняли попытку проанализировать предметные студенческие олимпиады как один из способов профессионального самоопределения. С позиции авторов профессиональное самоопределение является одной из важнейших задач человека. Проанализировано понятие профессионального самоопределения в контексте постнеклассической психологии. Показано, что движущей силой этого процесса является постоянно воспроизводимое противоречие между собственной жизненной позицией и профессиональной картиной мира. Вхождение студента в профессию через предметную олимпиаду представляется достаточно значимым и важным для его дальнейшего саморазвития. В работе дана классификация олимпиад. Обосновано понятие олимпиады, как способа инновационного развития личности. Предметная студенческая олимпиада рассматривается как современная образовательная технология.

Ключевые слова: социально-психологическое взаимодействие, профессиональное самоопределение, олимпиадное движение.

Современная жизнь и её ритм заставляют человека составлять и видеть свою временную перспективу, представлять конкретный жизненный план, намечать конкретные задачи. В отечественной психологии концепции жизненного пути, стратегии жизни разрабатывались такими учёными как К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др. Жизненный путь человека в зарубежной психологии рассматривался со следующих позиций: с точки зрения возрастов, стадий и задач развития; как последовательность событий; а также как история жизни человека [1]. Спектр стадий и задач развития личности с точки зрения различных ученых очень разнообразен и широк [2; 3], и включает в себя и экзистенциальные проблемы, и личностное, и профессиональное самоопределение.

В.Е. Ключко, основные методологические позиции которого мы разделяем, полагает, что «развитие – закономерное усложнение пространственно-временной организации развивающихся явлений, которые могут быть определены как самоорганизующиеся системы, то есть как такие системы, которые способны производить новообразования и опираться на них в своем последующем движении» [4, с. 54].

На основе анализа теоретических источников мы рассматриваем профессиональное самоопределение как процесс, «вплетённый» в жизненный путь человека, находящийся с ним в постоянной взаимосвязи.

Так, обращаясь к работам Э. Фромма, можно видеть, что вся человеческая жизнь – это постоянное изменение и развитие. Он утверждал, что внутренний мир человека играет большую роль в его развитии, чем внешние условия – «это непрерывный процесс активного порождения самого себя < > Стремление расти в соответствии со своей собственной природой присуще всем живым существам. Поэтому мы и сопротивляемся любой попытке помешать нам развиваться так, как того требует наше внутреннее строение» [5, с. 54].

Изучая проблемы психологии личности, А.А. Бодалев связывает самоопределение с саморазвитием как необратимыми качественными изменениями в личности, «которые наступают по её собственной воле и которые означают появление в её психических процессах, состояниях и свойствах ранее не бывших особенностей» [6, с. 65].

Рассматривая процесс самоопределения в рамках методологии, заложенной С.Л. Рубинштейном, Л.И. Божович определяет самоопределение и как процесс, но в то же время и как скачок, который совершает развивающаяся личность на определённом этапе своей детерминации. Это же направление в своих работах развивает Ф.Е. Василюк, который дополнительно рассматривает понятие кризиса как «поворотный путь жизненного пути личности». Самоопределение, по его мнению, – это кризис, преодолев который мы либо «восстанавливаем прерванную кризисом жизнь, < > либо перерождаем её в другую по существу жизнь» [6, с. 65].

Исследуя личностное самоопределение, многие психологи связывают его с профессиональным самоопределением. В связи с этим представляет интерес определение В.Ф. Сафина о том, что профессиональное самоопределение – это «выбор жизненной сферы, соответствующей значимой цели, выступает поворотным моментом и поворотным этапом в самоопределении личности» [7, с. 51].

В работах Э.Ф. Зеера даётся следующее понятие профессионального самоопределения: это – «самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессионального труда, а также нахождение смысла выполняемой деятельности в конкретной социально-экономической ситуации» [8, с. 31].

Рассматривая профессиональное самоопределение как процесс, он выделяет следующие основные моменты. Ядром процесса является осознанный выбор профессии, личность постоянно развивается, рефлексивирует, переосмысливает себя, в связи с этим профессиональное самоопределение длится всю жизнь. Проходя различные жизненные этапы профессионального самоопределения, личность инициирует актуализацию данного процесса. Так как профессиональное самоопределение представляет по своей сути избирательное отношение к миру, то оно является одной из важных характеристик способности личности к самореализации и самоактуализации.

По мнению Е.А. Климова, «профессия – это не только работа, квалификация или общность людей, < > профессия – это и образ жизни < > есть основания говорить о профессиональной

культуре и большом множестве профессиональных культур» [9, с. 99]. В своих работах он приходит к выводу о том, что, говоря о самоопределении и становлении профессионала можно употреблять разные термины: «развитие», «формирование», «становление», «делание самого себя», но наиболее приемлемым, по его мнению, является термин «становление», так как человек, благодаря тому, что он является самоорганизующейся системой, становится «формирователем» (кавычки Е.А. Климова) самого себя. Также в его работах можно встретить следующую трактовку профессионального самоопределения – «важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов» [10, с. 39].

Э.Э. Сыманюк особый акцент делает на том, что понятие «профессиональное самоопределение» включает в себя определение человеком своего места в мире профессий, нахождение личностного смысла в профессиональной деятельности. Автор согласен с Е.А. Климовым, что профессиональное самоопределение это не одномоментный акт выбора профессии, а «процесс, длящийся всю профессиональную жизнь» [11, с. 18].

Профессиональное и жизненное самоопределение по мере своего развития сближаются друг с другом, взаимопроникают друг в друга.

При профессиональном самоопределении происходит развитие личности. В.Е. Ключко отмечает, что процесс развития человека, как сложной многомерной системы, происходит вдали от равновесия. В рамках постнеклассической психологии можно говорить о том, что вдали от равновесия могут возникать новые типы структур, подструктур и внутрисистемных образований [4]. Так как в процессе профессионального самоопределения состояние системы далеко от равновесного, то в рамках постнеклассической психологии, мы имеем право говорить о том, что она обладает способностью воспринимать только те различия во внешнем мире, которые приводят к тому или иному профессиональному выбору. Таким образом, профессиональное самоопределение является одним из проявлений самоорганизации открытой психологической системы.

Говоря о профессиональном самоопределении в контексте теории саморазвития, мы обращаемся к работам И. Пригожина о понятии и сущности времени [12], так как саморазвитие и самоопределение это не однократный акт, а процесс, протяжённый во времени. В своих работах автор показывает, что только состояния, близкие к равновесным, можно описывать, абстрагируясь от понятия времени. Спонтанное нарушение динамической симметрии, и как следствие, нарушение состояния равновесия приводит к дальнейшему развитию либо деградации личности. В состоянии равновесия психологическая система не способна к дальнейшему развитию при помощи внутренних потенций. В данном случае, по нашему мнению, наблюдается либо профессиональная стагнация, либо профессиональная деформация, либо профессиональный маргинализм.

Мы рассматриваем профессиональное самоопределение как процесс, длящийся всю профессиональную жизнь человека. Постоянно воспроизводимое противоречие между собственной жизненной позицией и профессиональной картиной мира является движущей силой этого процесса. Данное противоречие обусловлено внутренним состоянием неустойчивости, неосознанным желанием найти себя в этом мире. Процесс «нахождения себя» может через цепь событий привести как к состоянию равновесия (например, к профессиональному маргинализму), так и к самоопределению.

В работах О.М. Краснорядцевой даётся понятие самоопределения как процесса, свойственного «человеку как открытой системе в его пространственно-временной организации; перманентно воспроизводимое противоречие между образом жизни и той картиной мира, которая складывается у человека в каждый момент времени, является источником движения этой системы» [цит. по 13, с. 145].

В любой фазе профессионального самоопределения происходит поиск собственных потенций и «достройка» многомерного мира человека. Но при этом реализация данного процесса в различных фазах профессионального самоопределения осуществляется различными способами. Одним из них является создание тождественной профессиональной ментальности. Если при этом происходит изменение психологической системы человека, то соответственно меняется и уровень профессиональной ментальности.

В теории психологических систем В.Е. Ключко рассматривает проблему профессиональной ментальности через призму аристотелевского и галилеевского мышления, то есть через призму триады «классицизм – неклассицизм – постнеклассицизм». Различная профессиональная ментальность определяется, по мнению автора, различным уровнем системности мышления психолога.

Психолог, обладающий постнеклассическим уровнем мышления, способен осознать понятие ментальности, ментального пространства, так как эти понятия пространственны по своей сути. Это находит свое проявление в том, что, изучая конкретного человека, его индивидуальность, мы не можем говорить о его ментальности. Ментальность человека мы увидим, только «при рассмотрении его в одной системе с другими людьми» [4, с. 120]. Поэтом основной задачей современной психологии В.Е. Ключко считает следующую: «каким образом определенная культура трансформируется в картину мира конкретного человека, какую роль в этом выполняют посредники – другие люди (носители ментальности), от рождения стоящие между человеком и культурой, как принятые в культуре и реализованные посредниками способы посредничества (коммуникации) определяют процесс становления в человеке (и самим человеком) своего собственного жизненного пространства и что в этом пространстве является относительно тождественным (ментальность) по отношению к другим» [4, с. 120].

Таким образом, видно, что только при взаимодействии человека с миром профессиональной культуры, который содержит в себе истинную профессиональную ментальность, возможно формирование человека как профессионала.

Э.Э. Сыманюк описывает следующие основные характеристики профессионального самоопределения как процесса:

1) профессиональное самоопределение – это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии;

2) ядром профессионального самоопределения является осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий;

3) профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной жизни: личность постоянно рефлексивирует, переосмысливает свое профессиональное бытие и самоутверждается в профессии;

4) актуализация профессионального самоопределения личности инициируется разного рода событиями, такими как окончание общеобразовательной школы, профессионального учебного заведения, повышение квалификации, смена местожительства, аттестация, увольнение с работы и др.;

5) профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации [14, с. 18].

Среди существующих возрастных периодизаций процесса профессионального самоопределения особого внимания, на наш взгляд, заслуживают позиции Д.Э. Сьюпера и Е.А. Климова.

Д.Э. Сьюпер выделяет следующие стадии профессионального самоопределения:

1) рост: развитие интересов, способностей (0 – 14 лет);

2) исследовательский: апробация своих сил (14 – 25 лет);

3) утверждение: профессиональное образование и упрочение своих позиций в обществе (25 – 44 года);

4) поддержание: создание устойчивого профессионального положения (45 – 64 года);

5) спад: уменьшение профессиональной активности (65 и более лет) [15].

Исследуя профессиональное самоопределение в контексте разрешения внутриличностной проблемной ситуации, рассматривают два уровня профессионального самоопределения:

1) гностический – перестройка сознания и самосознания; 2) практический – реальные изменения социального статуса человека. Для него профессиональное самоопределение – это поэтапный подход к выбору дальнейшего пути и, наконец, осознанная формулировка собственного решения, но, отметим, что в данном подходе не раскрывается собственная, внутренняя позиция профессионала внутри профессии, то есть не дается ответа на вопрос: каким образом субъект профессионального самоопределения делает выбор внутри профессии.

Таким образом, профессиональное самоопределение мы можем обозначить как выбор человека, сопровождающий

творческий процесс. Как поворотное событие, связанное с формированием себя, определением своего места в жизни, нахождением личностного смысла, согласованием себя с самим собой.

Профессиональное самоопределение является процессом, в котором решающую роль играют личностные особенности человека. В процессе профессионального самоопределения эти особенности могут трансформироваться или оставаться постоянными. Это процесс, длящийся всю профессиональную жизнь, но на разных этапах профессионального самоопределения появляются более конкретные жизненные задачи. Профессиональное самоопределение является частью жизненного плана человека, включаясь в структуру личностного самоопределения.

Таким образом, мы вслед за О.М. Краснорядцевой считаем, что движущей силой профессионального самоопределения является перманентно воспроизводимое противоречие между образом жизни и картиной мира [13].

Реализация требований, предъявляемых современным государственным заказом к образованию невозможна без подготовленных профессиональных кадров. Современная подготовка специалистов включает в себя внедрение в образовательный процесс различного рода инновационных технологий. К таким технологиям можно отнести технологию проектного обучения, рефлексивного тренинга [16], а также получившее широкое распространение технологии тематических олимпиад. Активное использование последних в круглогодичном формате образовательного процесса позволяет говорить, во-первых, о повышении интереса к данной технологии образования, и, во-вторых, об укреплении позиций олимпиадного движения в российском образовании. Олимпиадное движение, выступая как сложная система, обладает рядом системных эффектов, в числе которых ярко проявляются социально-психологические взаимодействия участников и их профессиональное самоопределение. Обусловленность внешними воздействиями и опора на внешние ресурсы представляет такое свойство олимпиады как открытость, которая и обуславливает первый из обозначенных системных эффектов, второй же эффект выступает следствием самого олимпиадного движения, организованного в рамках того или иного научного направления.

На сегодняшний день можно отметить существование различных разновидностей олимпиад в системе образования, которые условно можно классифицировать по следующим критериям:

– по масштабу организации – международные, всероссийские, региональные и т. п.; по уровню образования: для школьников, студентов и т. д.;

– по критерию участия в ней – очные и заочные;

– по числу дисциплин, входящих в тематику олимпиады – предметные (дисциплинарные) и междисциплинарные (междисциплинарные); по критерию периодичности: разовые и ежегодные;

– по специфике предмета – гуманитарные, естественно-научные и т. д.

Участие в этих многообразных олимпиадах способствует реализации заказа общества в конкурентоспособных профессионалах.

Специфика олимпиады заключается не только в том, что её содержание, как правило, инициирует развитие инновационного потенциала участников, но и в том, что она включает в себя широкие возможности профессионального самоопределения будущих специалистов, повышения профессионального мастерства преподавателей, непосредственно принимающих участие в подготовке и реализации олимпиадного движения. Олимпиада ориентирована на углубленные и достаточно разносторонние знания по конкретной научной области и направлена на выявление в среде обучающихся лучших из лучших. Участие в олимпиадном движении становится для будущих профессионалов своеобразной точкой бифуркации, позволяющей, с одной стороны, шире взглянуть на собственное профессиональное развитие, с другой, совершить выбор одного из появившихся вариантов жизненного и профессионального самоопределения.

Процесс профессионального самоопределения в данном случае будет иметь, на наш взгляд, по крайней мере, три варианта развития: первое будет заключаться в том, что студент принимает выполнение заданий как задачу первоочередной важности, направляя все свои усилия на решение тех новых возможностей, которые ему предоставляет олимпиадное движение; второе, – реализация заданий будет зарождать или укреплять сомнения

в правильности профессионального выбора и способствовать последующему уходу из данной области профессиональной деятельности. Третий вариант представляется, на наш взгляд, не менее привлекательным, чем первый, – то, что решение интеллектуальной задачи, по мнению С.К. Нартовой-Бочавер и А.В. Потаповой, переходит в латентную форму, и наделяется свойствами квазипотребности, которая может быть реализована в будущем в интеллектуальной деятельности иного содержания [17].

Рассматривая другую сторону профессионального самоопределения, – с точки зрения организаторов, преподавателей, непосредственно задействованных в данном движении, можно отметить практически аналогичные пути выбора дальнейшего профессионального развития: проба нового, уход от данного рода деятельности, реализация профессиональных интересов в других сферах достижений. Данное обстоятельство позволяет предположить, что олимпиадное движение становится внешним фактором, стимулирующим профессиональное развитие и совершенствование всех участников олимпиадного движения. Технология олимпиад построена таким образом, что в нее включены задания, направленные на развитие таких качеств, которые составляют в своей совокупности инновационный потенциал личности обучающихся. Это такие характеристики личности как: активность, компетентность в одной или нескольких областях знания, креативность, толерантность к неопределенности, мотивация достижения и др. [16]. Следовательно, организованная на постоянной базе образовательного учреждения, в нашем случае – вуза, систематически и последовательно реализуемая технология олимпиады со специально отобранным содержанием будет способствовать реализации, с одной стороны, заказа общества на инициативную, творческую личность, способную к инновационной деятельности, и, с другой стороны, государственного заказа, направленного на развитие профессионально компетентного специалиста. Варьируя и наполняя содержание олимпиады актуальным контентом, образовательные учреждения могут своевременно реагировать на изменения, происходящие в научной среде, направляя олимпиадное движение в определенное актуальное русло научных изысканий, что создает особую привлекательность данной формы работы с обучаемыми.

Олимпиадное движение в области психологии образования на базе Алтайского государственного педагогического университета (АлтГПУ) организуется на идее инновационного развития личности участников и строится на следующих принципах:

- педагогической поддержки, выраженной в создании для студентов ситуаций выбора, помощи в разработке возможных перспектив сложившихся ситуаций, формировании толерантности к неопределенности, уверенности в собственных силах;
- фасилитации, как стимулирования, облегчения осмысленного освоения учебного материала с точки зрения его жизненной и профессиональной ценности, активизации познания нового;
- многообразия форм олимпиадной работы конкурсантов, основанных на личной ответственности и учебно-познавательной мотивации;
- экспертной оценки результатов как объективного показателя профессиональных достижений обучающихся с целью дальнейшего планирования образовательной траектории развития обучающегося и совершенствования его профессиональных навыков.

Опыт проведения региональных и всероссийской олимпиад по психологии образования на базе кафедры психологии образования Института психологии и педагогики АлтГПУ позволяет говорить о накоплении определенных позитивных моментов как в области развития социально-психологического взаимодействия между вузами, так и успешном профессиональном самоопределении участников олимпиады.

Целью олимпиады является выявление одаренных студентов и создание условий для раскрытия их профессионально-личностного и творческого потенциала, самореализации, развития профессиональных компетенций и психолого-педагогического творчества. Содержание олимпиады ориентируется, в первую очередь, на требования федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению 050400 Психолого-педагогическое образование [18]. Инициативная рабочая группа, состоящая из профессорско-преподавательского состава кафедры психологии образования, разрабатывает идейную концепцию олимпиады, в русло которой формируются конкурсные задания. Теоретические,

методические и практические задания олимпиады направлены на проверку сформированности компетенций по дисциплинам базового и вариативного уровня и включают в себя дисциплины из профессионального цикла и следующих модулей: Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности; Психология и педагогика развития детей; Методология и методы психолого-педагогической деятельности. Основные компетенции, которые, на наш взгляд, направлены непосредственно на реализацию цели олимпиады и выступающие базовым основанием заданий:

- общекультурные компетенции (ОК): способен последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли, владеет русским литературным языком, навыками устной и письменной речи, способен выступать публично и работать с научными текстами (ОК-5);

- профессиональные компетенции (ПК): готов применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях (ОПК-2); готов использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов (ОПК-3); способен организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды (ОПК-6);

- в деятельности по психолого-педагогическому сопровождению дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования (ПКПП):

- способен к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий (ПКПП-4); способен выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка (ПКПП-7); способен проводить консультации, профессиональные собеседования, тренинги для активизации профессионального самоопределения обучающихся (ПКПП-11) [18].

Как уже отмечалось выше, олимпиадное движение даёт возможность развития профессионального самоопределения не только студентов, но и преподавателей вузов. Нужно отметить, что сама разработка заданий, согласование конкурсных заданий с региональным учебно-методическим центром Западно-Сибирского отделения учебно-методического объединения (УМО) по психолого-педагогическому образованию, помощь в теоретической подготовке команды служит основанием для совершенствования и развития ряда профессиональных компетенций. Кроме того, площадкой для развития профессионального роста преподавателей являются проходящие одновременно с конкурсными заданиями для студентов круглые столы, методологические семинары, мастер-классы, где руководители команд наряду с профессорами, докторами психологических наук активно обсуждают актуальные теоретико-методологические и практические проблемы психологии образования, обмениваются опытом по ряду вопросов, организуют пути реализации сетевого взаимодействия.

Следует отметить и совершенствование навыков социально-психологического взаимодействия участников олимпиадного движения. Можно выделить ряд аспектов данного плана, которые согласуются с основными положениями всевозрастного подхода П. Бальтеса: уровень (как взаимодействие с различными органами власти), разноплановость (широкий спектр вопросов, решаемых в процессе организации и проведения олимпиады), контекстуальность (обусловленность содержания конкурсных заданий определёнными историко-культурными, индивидуальными и возрастными факторами) [цит. по 17]. Не менее важным моментом организации социально-психологического взаимодействия участников олимпиады выступают как сами конкурсные задания, где без четко организованного взаимодействия невозможно решение поставленных задач, так и традиционный конкурс «визитная карточка команды», в которой по требованиям включается представление о вузе и участниках олимпиады, где выполнение задания достигается слаженной работой не только самой команды, но и её конструктивным взаимодействием с руководителем команды. Широкий социальный контекст взаимодействий в рамках олимпиадного движения задается и организуемыми культурно-массовыми мероприятиями, позволяющими участникам команд в неформальной обстановке познакомиться друг с другом, наладить возможные будущие профессиональные связи, увидеть перспективы собственного профессионального развития, а также системой тьюторского сопровождения участников. К таким мероприятиям относится традиционно организуемый магистрантами программы «Психологическое консультирование» в день открытия олимпиады вечер знакомств, включающий занимательные совместные игры,

квесты и т. д. Система сопровождения команд позволяет самим студентам-тьюторам, как правило, из числа студентов младших курсов, увидеть перспективы собственного профессионального самоопределения.

Можно сказать, что олимпиадное движение, в основном инициируемое внешними факторами воздействия, направлено по своей организационной структуре «сверху-вниз», то есть когда студенты становятся реализаторами задуманного другими людьми. Профессиональное самоопределение в контексте олимпиадного движения задает новый формат существования

технологий обучения в вузе: таким вариантом может выступить организуемые инициативной группой магистрантов или студентов старших курсов предметные олимпиады для младших курсов, где процесс организации будет идти «снизу-вверх», что на наш взгляд, будет свидетельствовать о более высоком уровне подготовки специалистов (бакалавров) к будущей профессиональной деятельности. Вхождение студента в профессию через предметную олимпиаду представляется достаточно значимым и важным для его дальнейшего саморазвития, профессионального самоопределения.

Библиографический список

1. Брылева О.А. *Психологические особенности семейного самоопределения*. Барнаул: Издательство БГПУ, 2000.
2. Миславский Ю.А. *Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте*. Москва: Педагогика, 1991.
3. Пряжников Н.С. *Психологический смысл труда*. Москва: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «Модэк», 1997.
4. Ключко В.Е. *Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансперспективный анализ)*. Томск: Издательство Томского университета, 2005.
5. Фромм Э. *Бегство от свободы*. Москва: Прогресс, 1990.
6. Бодалев А.А. *Психология о личности*. Москва: Издательство Московского университета, 1988.
7. Сафин В.Ф. *Самоопределение личности. Теоретические и эмпирические аспекты исследования*. Уфа: ГИММ, 2004.
8. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. *Профориентология: Теория и практика*. Москва: Академический Проспект, Екатеринбург: Деловая книга, 2004.
9. Климов Е.А. Идеалы культуры и становление субъекта профессиональной деятельности. *Психологический журнал*. 2005; Т. 26. № 3: 94 – 101.
10. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения*. Ростов на Дону: Феникс, 1996.
11. Сыманюк Э.Э. Стратегии профессионального самосохранения личности. *Мир психологии*. 2005; 1: 156 – 162.
12. Пригожин И. Переоткрытие времени. *Вопросы философии*. 1989; 8: 3 – 19.
13. Краснорядцева О.М. Реконструкция ценностно-смысловой структуры ситуации деятельности как метод исследования особенностей ментального пространства личности. *Личность в парадигмах и метафорах: ментальность, коммуникация, толерантность*. Томск: Издательство ТГУ, 2002; Ч. III: 140 – 149.
14. Сыманюк Э.Э. *Психологические барьеры профессионального развития личности*. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005.
15. Super D.E. Vocational Adjustment: Implementing a Self-Concept. *Occupation*. 1951. № 30: 88 – 92.
16. Брылева О.А., Шарапановская Е.В., Григоричева И.В., Четошников Е.В. *Инновационный потенциал личности в образовательном пространстве*. Барнаул: АИГПА, 2010.
17. Нартова-Бочавер С.К., Потапова А.В. *Введение в психологию развития*. Москва: Флинта: МПСИ, 2005.
18. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование*. Available at: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm200-1.pdf

References

1. Bryleva O.A. *Psichologicheskie osobennosti semejnogo samoopredeleniya*. Barnaul: Izdatel'stvo BGPU, 2000.
2. Mislavskij Yu.A. *Samoreguljacija i aktivnost' lichnosti v yunosheskom vozraste*. Moskva: Pedagogika, 1991.
3. Pryazhnikov N.S. *Psichologicheskij smysl truda*. Moskva: «Institut prakticheskoy psihologii», Voronezh: NPO «Mod'ek», 1997.
4. Klochko V.E. *Samooorganizaciya v psichologicheskix sistemah: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti (vvedenie v transspektivnyj analiz)*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2005.
5. Fromm E. *Begstvo ot svobody*. Moskva: Progress, 1990.
6. Bodalev A.A. *Psichologiya o lichnosti*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1988.
7. Safin V.F. *Samoopredelenie lichnosti. Teoreticheskie i empiricheskie aspekty issledovaniya*. Ufa: GIMM, 2004.
8. Zeer E.F., Pavlova A.M., Sadovnikova N.O. *Proforientologiya: Teoriya i praktika*. Moskva: Akademicheskij Prospekt, Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2004.
9. Klimov E.A. Idealy kul'tury i stanovlenie sub'ekta professional'noj deyatel'nosti. *Psichologicheskij zhurnal*. 2005; T. 26. № 3: 94 – 101.
10. Klimov E.A. *Psichologiya professional'nogo samoopredeleniya*. Rostov na Donu: Feniks, 1996.
11. Symanyuk E.E. Strategii professional'nogo samosohraneniya lichnosti. *Mir psihologii*. 2005; 1: 156 – 162.
12. Prigozhin I. Pereotkrytie vremeni. *Voprosy filosofii*. 1989; 8: 3 – 19.
13. Krasnoryadceva O.M. Rekonstrukciya cennostno-smyslovoj struktury situacii deyatel'nosti kak metod issledovaniya osobennostej mental'nogo prostranstva lichnosti. *Lichnost' v paradigmat i metaforah: mental'nost', kommunikaciya, tolerantnost'*. Tomsk: Izdatel'stvo TGU, 2002; Ch. III: 140 – 149.
14. Symanyuk E.E. *Psichologicheskie bar'ery professional'nogo razvitiya lichnosti*. Moskva: Moskovskij psichologo-social'nyj institut, 2005.
15. Super D.E. Vocational Adjustment: Implementing a Self-Concept. *Occupation*. 1951. № 30: 88 – 92.
16. Bryleva O.A., Sharapanovskaya E.V., Grigoricheva I.V., Chetoshnikova E.V. *Innovacionnyj potencial lichnosti v obrazovatel'nom prostranstve*. Barnaul: AIGPA, 2010.
17. Nartova-Bochaver S.K., Potapova A.V. *Vvedenie v psichologiyu razvitiya*. Moskva: Flinta: MPSI, 2005.
18. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050400 Psichologo-pedagogicheskoe obrazovanie*. Available at: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm200-1.pdf

Статья поступила в редакцию 28.09.15

УДК 159.9.01

Tang Fei, postgraduate, M.V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: fei105@msn.cn

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF INTERACTION BETWEEN GENERATIONS IN CHINA: CASE STUDY OF FAMILY RELATIONS. The study describes features of interaction between generations in China on the example of family relations. It is shown that at the present stage of development of Chinese society begins to experience the complexity of the psycho-social plan, which mostly affects the interaction between generations. This is due to the complex issues that have a significant impact on the Chinese family. Primarily conducted in the country the state policy “one family – one child” of changing socio-economic and cultural foundations of the Chinese society. The change in the relationships in the society concerning functioning of the Chinese families is shown. In particular, the author examines a role of women in the society, which importance increases. The work specifies a tendency of making rights of women and men equal. Growing educational migration of the Chinese youth also brings a contribution to problems of interaction between generations in China.

Key words: relationships between generations, family, cultural values, traditions, upbringing, social and economic development, society, human rights and public policy.

Ф. Тан, аспирант факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: fei105@msn.cn

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ ПОКОЛЕНИЯМИ В КИТАЕ НА ПРИМЕРЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

В исследовании рассмотрены особенности взаимодействия между поколениями в Китае на примере семейных отношений. Показано, что на современном этапе развития китайское общество начинает испытывать сложность психосоциального плана, которые больше всего отражаются на взаимодействии между поколениями. Это связано с комплексом проблем, которые оказывают существенное воздействие на китайскую семью. В первую очередь это проводимая в стране государственная политика «одна семья – один ребенок», изменяющая социально-экономические и культурные основы китайского общества. Изменяются взаимоотношения в обществе в отношении функционировании китайской семьи. В частности, по-новому рассматривается роль женщины в обществе, которая активизирует свою значимость и настаивает на уравнивании прав женщин с мужчинами. Растущая образовательная миграция китайской молодежи, которая после окончания иностранных вузов остается за рубежом также привносит лепту в проблематику взаимодействия между поколениями в Китае.

Ключевые слова: взаимоотношения между поколениями, семья, культурные ценности, традиции, воспитание, социальное и экономическое развитие, общество, права, государственная политика.

Китай и Россия являются двумя великими государствами, которые имеют богатую, многовековую культуру. В каждой из культур имеются свои особенности взаимоотношения между поколениями, связанные с воспитанием, ценностями и культурным наследием [1].

Любая культура народов несёт в себе определенные ожидания в поведении и взаимоотношениях людей, которые регламентируются принятыми нормами, правилами поведения и запретами [2]. В аспекте взаимоотношения между поколениями огромное значение имеет комплекс вопросов, который связан с ценностными ориентациями в семье и в обществе, где роли и функции членов складываются исходя из социально значимых идей общественного сознания. Социальные трансформации, которые происходят в любом обществе, создают условия для развития новых социальных ожиданий и представлений.

Безусловно, проблемы взаимодействия между поколениями в семье существуют в любой культуре и изучение взаимодействия между поколениями велось, ведутся и будут вестись. Наивно полагать, что сейчас дети стали более невосприимчивыми, более неуправляемыми, нежели какое-то количество лет, десятилетий или веков назад. Человек как вид фактически слабо меняется, меняются лишь конкретно-исторические и культурные условия жизни, а поэтому всегда будут присутствовать особенности взаимодействия между гендерными и возрастными группами [3].

В этой связи нами взята тема сравнительного анализа психологических особенностей взаимодействия между поколениями в России и Китае, и в контексте этой статьи мы затронем психологические основы воспитания в китайской семье, которое оказывает существенное влияние на взаимодействия между поколениями.

Существенное влияние на психическое и духовное развитие человека в традиционном Китае с древних времён закладывалось в семье, в которой главной целью было продолжение рода. Весь багаж знаний, правил поведения и духовно-нравственных ценностей, передаваемый ребёнку, был направлен на беспрекословное подчинение старшим, и личные интересы приносились в жертву общественным ради сплоченности семьи. Это поддерживалось конфуцианскими нормами поведения [4].

Между тем, важно отметить, что существовала и обратная связь в диаде «отцов и детей», в которой старший покровительствовал младшему, обучая всем премудростям в жизни. Главенство и авторитет главы семьи всегда был абсолютным и выражался в полном подчинении его решениям всех членов семьи. Внутри каждой китайской семьи духовно-нравственное воспитание формировало осознание каждым ребёнком своего места в семейной иерархии и усвоения правил поведения в семье. Таким образом, в семейных отношениях между поколениями на протяжении многих веков поощрялись покорность старшим и личная скромность младших. Изучение психосоциальных особенностей китайской культуры показывает, что в семьях культивировались не только повиновение старшим, но и запрещались любые формы агрессивного поведения детей, которые могли разрушить мир и гармонию как в семье так в социуме [5].

По исследованиям К.М. Тертицкого (1992), современная китайская семья имеет высокую устойчивость, чем семьи в России и Западных стран. Это связано с главенствующей до сих пор ролью отца в китайской семье. Поэтому у нынешнего молодого поколения китайцев в системе семейных ценностей по отношению к своим родителям наблюдается родительское почитание [6].

Мнения о соблюдении семейной иерархии и преобладании общественных интересов над личными все ещё прочно укоренены в общественном сознании китайской семьи, пишет также А. Тань [7]. В её исследованиях показано, что соблюдается преемственность между поколениями, где члены семьи и родственники обращаются друг к другу по иерархии родства, а молодое поколение не может себе позволить спор «на равных» со старшим по возрасту [7].

Вместе с тем бурное экономическое развитие Китая изменяет многовековую культуру взаимоотношения между поколениями и ведёт к существенным переменам в семейных отношениях. По мнению Е.В. Кремнёва (2005), в настоящее время в китайском обществе происходит переоценка традиционных ценностей [8]. Так, в городских семьях при решении вопроса о месте проживания старшего поколения огромное значение стали играть жилищные возможности китайской семьи. Помимо этого, также изменилось традиционное мнение в отношении количества членов, согласно которому чем больше детей (в основном мальчиков) в семье, тем лучше. По данным исследований Ц. Фэнчунь (2006), выявлено, что более 80% жителей китайских больших и средних по размерам и популяции городов уже не желают иметь большую семью и не отдают предпочтение полу ребёнка [9]. Более того, многие молодые китайские семьи всё чаще решают вовсе не заводить ребёнка. И количество таких бездетных семей в Республике Китай уже превысило 600 тысяч человек [14].

Динамичное изменение социокультурной среды в Китае изменяет взгляды людей на роль семьи в обществе. Так, в исследованиях В.В. Малявина (2001) показана трансформация новых отношений в китайском обществе на примере роли женщины в семье [10]. В традиционной конфуцианской культуре роль женщины признавалась как необходимость для функционирования семьи (продолжение рода) и ведения хозяйства. В Древнем Китае статус жены, матери, хозяйки в китайской семье был невысоким и основывался на трёх конфуцианских заповедях о повиновении: будучи дочерью, жертвовать собой ради отца; будучи женой, жертвовать собой ради мужа; будучи матерью, жертвовать собой ради сына. С приходом в новую семью по традиционным канонам Китая, жена должна была безропотно повиноваться мужу и свекрови [11]. Сегодня роль женщины в семье меняется. Растёт социальная активность женщин в обществе, в котором уравниваются права женщин с мужчинами [12].

Более того, молодые китайки придерживаются мнения о том, что в семье муж и жена должны иметь равные обязанности по широкому кругу социально-экономических вопросов, т. е. жена может и должна работать наравне с мужем, чтобы содержать семью, а не только для того, чтобы нести бремя домашнего ведения хозяйства и воспитания детей [12].

Динамика социокультурных изменений показывает, что современные китайки выступают против того, что замужняя женщина в угоду мужу должна носить только ту одежду, которая нравится ему. Многие китайские девушки недовольны и критикуют контроль мужей их круга общения [12]. Таким образом, в китайской современной семье возникает конфликтная ситуация: с одной стороны, китайские женщины требуют изменения основ многовековых традиций, передаваемых из поколения в поколение, с другой стороны, китайские мужчины не хотят, чтобы замужняя женщина долго задерживалась на работе, а полностью отдавалась дому, семье. В этой связи в последнее время растёт

статистика разводов в китайских семьях. Часто в таких случаях дети остаются с матерью, а отец практически устраняется от воспитательного процесса, за исключением выплат алиментов. Такая ситуация неблагоприятных семейных отношений ведёт к нарушению тесных эмоциональных связей между поколениями отцов и детей [12].

В размывании традиционных устоев и нарушение взаимодействия между поколениями в Китае играет государственная политика планирование семьи «одна семья – один ребёнок» [13]. Это ведёт к тому, что при воспитании детей современные китайцы всё больше придерживаются взглядов, ориентированных на развитие у ребёнка качеств, позволяющих ему в дальнейшей жизни быть жёстким, сильным, конкурентоспособным, одним словом, лучшим среди всех. По мнению большинства китайских родителей, дети обязаны вырасти настоящими хозяевами и победителями жизни. Чтобы достичь этого, нужно много работать, причём с самого раннего детства. В основе этого, безусловно, важно послушание, которое является основой китайского менталитета. По конфуцианству, именно послушание воспитывает в итоге сверхчеловека, способного выживать в любой ситуации и выполнять любую работу. Это понимание пока незыблемо в целом у большинства китайцев среднего и старшего возраста. В российском воспитании, основанном на безусловной любви, поощрении и прощении, по мнению китайских родителей, воспитывается в будущем безынициативность и инфантильность, которая в итоге ухудшает преемственность поколений и передачу культурных традиций [13].

Кроме абсолютного повиновения, китайские родители уверены, что ребёнок должен уметь работать на результат [14]. Ради этого в китайских семьях прилагают большие усилия, чтобы их ребёнок стал победителем, а для этого дети должны учиться. Этому они посвящают много времени: у китайских детей практически нет свободного времени. Почти все время дети проводят в школе, изучая науки. Продолжительность школьного дня в зависимости от возраста и классов составляет от 5 до 10 часов. Для обучения и воспитания детей вся система образования в Республике Китай нацелена на достижение наивысшего результата. Ради этого школьная программа растянута на 12 лет.

Мотивирование детей в китайских семьях, к сожалению, происходит в настоящее время на материальной основе – деньгах. В современных представлениях у многих китайцев деньги определяют всё. Деньги становятся для большинства молодых

китайцев знаком высшего уровня жизни. Абстрактные духовно-нравственные ценности уходят на второй план, создавая конфликт поколений [14].

Для повышения конкурентоспособности всё больше китайских студентов отправляются обучаться за границу. В Европе, США и в России они усердно занимаются при освоении профессий, которые востребованы в стране. Вместе с тем психологические особенности воспитания и коммуникации китайских студентов в российских вузах создают сложности в комплексной адаптации учащихся из Китая [15; 16]. Несмотря на эти сложности, многие китайцы после окончания иностранных вузов остаются на чужбине [17].

Заключение. Таким образом, на современном этапе развития китайское общество начинает испытывать сложности психосоциального плана, которые больше всего отражаются на взаимодействии между поколениями. В первую очередь, большую нагрузку и социально-культурное и психологическое давление испытывает китайская семья в связи с созданной и проводимой в стране государственной политики «одна семья – один ребёнок». Эта политика по-иному оказывает влияние на воспитание и формирование духовно-нравственных ценностей в семье. Так, при воспитании детей современные китайцы всё больше придерживаются взглядов, ориентированных на развитие у ребёнка качеств, позволяющих ему в дальнейшей жизни быть жёстким, сильным, конкурентоспособным, что подрывает основы многовековой традиции воспитания семьи по Конфуцию. Помимо этого воспитание единственного ребёнка также отличается от воспитания детей в многодетной семье. К этому надо также добавить изменение ценностей культивируемых у молодёжи: наблюдается мотивирование подрастающего поколения на материальной основе – деньгах. Все это создает базу для конфликта между поколениями.

Во-вторых, достаточно мощные изменения, происходящие в социально-культурной среде Китая (особенно в больших городах), изменяют взгляды на функционирование китайской семьи. В частности, по-новому рассматривается роль женщины. Сегодня роль женщины показывает растущую социальную активность, в которой уравниваются права женщин с мужчинами.

В третьих, образовательная миграция китайской молодёжи, которая после окончания вузов остается за рубежом, также привносит лепту в проблематику взаимодействия между поколениями в Китае.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Москва: Аспект Пресс, 2010.
2. Goody J. Comparing Family systems in Europe and ASIA: Are There Difference sets of Rules? *Population and Development Review*. 1996; Vol 22; No.1.
3. Peng M.K. *Exclusive Chinese people* Oxford University Press, 1993.
4. Чукас Е.А. Влияние конфуцианской философии на семейно-бытовые отношения в Китае. *Россия и Китай на дальневосточных рубежах*. Благовещенск, 2001.
5. Лю И., Афонсенко Е.В. Трансформации ценностных ориентаций современной китайской молодежи. *Этнопсихологические проблемы в современном мире: материалы международной научно-практической конференции* (Благовещенск, 25 марта 2011 г.). Ответственный редактор Е.В. Афонсенко. Благовещенск: Издательство БГПУ, 2011.
6. Тертицкий К.М. Социокультурные характеристики индивида в системе китайской цивилизации. *Исследования учёных КНР в 80-е годы: научно-аналитический обзор*. Москва: ИНИОН, 1992.
7. Тань А. *Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
8. Кремнёв Е.В. *Китай в контексте социокультурных проблем: учебное пособие*. Чита: ЧитГУ, 2005: 115 – 116.
9. Фэнчунь Ц. Не в деньгах счастье. *Китай*. 2006; 2: 50 – 51.
10. Малявин В.В. *Китайская Цивилизация*. Москва: ООО Издательство «Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2001: 542 – 543.
11. Chen H, Che H. S, Zhu M. Factors affecting cross-cultural adaptation Commentary. (J). *Advances in Psychological Science*, 2003.
12. Zhang L. G. Zhou Y.H. Cross-cultural communication and cultural and psychological factors. *Journal of Northeast Normal University (Philosophy and Social Sciences)*. 2008; № 6: 236.
13. Sha L. X. *Chinese nationality*. BeiJin.: China Renmin University Press, 1989.
14. Xu G. X. *Cross-cultural adaptation of student life. Chinese students' mental health and aid*. Shanghai: Shanghai Dictionary Publishing House, 2000.
15. Глебов В.В. Процессы академической адаптации иностранных студентов к процессу вузовского образования в России. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2012; 5: 8 – 10.
16. Глебов В.В. Китайские и африканские студенты в московских вузах. *Азия и Африка сегодня*. 2013; 12 (677): 59 – 60.
17. Глебов В.В. Китайский студент в российской столице: социообразовательная адаптация. *Азия и Африка сегодня* 2013; 1: 45 – 51.

References

1. Andreeva G.M. *Social'naya psihologiya*. Moskva: Aspekt Press, 2010.
2. Goody J. Comparing Family systems in Europe and ASIA: Are There Difference sets of Rules? *Population and Development Review*. 1996; Vol 22; No.1.

3. Peng M.K. *Exclusive Chinese people*. Oxford University Press, 1993.
4. Chukas E.A. Vliyanie konfucianskoj filosofii na semejno-bytovye otnosheniya v Kitae. *Rossiya i Kitaj na dal'nevostochnyh rubezhah*. Blagoveschensk, 2001.
5. Lyu I., Afonassenko E.V. Transformacii cennostnyh orientacij sovremennoj kitajskoj molodezhi. *Etnopsihologicheskie problemy v sovremennoe miro: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* (Blagoveschensk, 25 marta 2011 g.). Otvetsvennyj redaktor E.V. Afonassenko. Blagoveschensk: Izdatel'stvo BGPU, 2011.
6. Tertickij K.M. Sociokul'turnye harakteristiki individa v sisteme kitajskoj civilizacii. *Issledovaniya uchenyh KNR v 80-e gody: nauchno-analiticheskij obzor*. Moskva: INION, 1992.
7. Tan' A. *Kitajskaya kartina mira: Yazyk, kul'tura, mental'nost'*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
8. Kremnev E.V. *Kitaj v kontekste sociokul'turnyh problem: uchebnoe posobie*. Chita: ChitGU, 2005: 115 – 116.
9. Fenchun' C. Ne v den'gah schast'e. *Kitaj*. 2006; 2: 50 – 51.
10. Malyavin V.V. *Kitajskaya Civilizaciya*. Moskva: OOO Izdatel'stvo «Astrel»: OOO «Izdatel'stvo AST», 2001: 542 – 543.
11. Chen H, Che H. S, Zhu M. Factors affecting cross-cultural adaptation Commentary. (J). *Advances in Psychological Science*, 2003.
12. Zhang L. G. Zhou Y.H. Cross-cultural communication and cultural and psychological factors. *Journal of Northeast Normal University (Philosophy and Social Sciences)*. 2008; № 6: 236.
13. Sha L. X. *Chinese nationality*. BeiJin.: China Renmin University Press, 1989.
14. Xu G. X. *Cross-cultural adaptation of student life. Chinese students 'mental health and aid*. Shanghai: Shanghai Dictionary Publishing House, 2000.
15. Glebov V.V. Processy akademicheskoy adaptacii inostrannyh studentov k processu vuzovskogo obrazovaniya v Rossii. *Vestnik RUDN*. Seriya «'Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti». 2012; 5: 8 – 10.
16. Glebov V.V. Kitajskie i afrikanske studenty v moskovskih vuzah. *Aziya i Afrika segodnya*. 2013; 12 (677): 59 – 60.
17. Glebov V.V. Kitajskij student v rossijskoj stolice: socioobrazovatel'naya adaptaciya. *Aziya i Afrika segodnya* 2013; 1: 45 – 51.

Статья поступила в редакцию 02.10.15

УДК 159

Amirova S.K., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: amirova_1965@inbox.ru

Gasanova S.S., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sveta.gasanova.75@mail.ru

Gadzhimagomedova T.G., teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: psvazi45@mail.ru

TO A PROBLEM OF ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO THE CHILD WITH DISABILITIES IN THE EXPERIENCE OF LONELINESS IN POSTRATIONAL SITUATION. A problem of having experiences of a loss in a divorce by a person and adaptation to a postnatal situation is quite popular in practice of psychological work. The most actual problem is in the situation of families that raise children with disabilities. The destruction of sustainable behavior in a meaningful micro-community leads to the formation of unproductive behavioral patterns and negative manifestations of intrapersonal well-being of the child at risk. In this article describes the psychological mechanisms of solitude, the features of his living personality and specificity in a situation of termination of marriage family relations, raising children with disabilities. The authors consider features of experience that changes meaningful relationship of the child, and possible psychological support.

Key words: children with disabilities, divorce, loneliness, crisis, communication, interpersonal relationships, isolation, psychological assistance.

С.К. Амирова, канд. психол. наук, доц., факультет специального дефектологического образования ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: amirova_1965@inbox.ru

С.С. Гасанова, канд. психол. наук, доц., факультет специального дефектологического образования ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: sveta.gasanova.75@mail.ru

Т.Г. Гаджимагомедова, преподаватель, факультет специального дефектологического образования ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: psvazi45@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ РЕБЁНКУ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПРИ ПЕРЕЖИВАНИИ ОДИНОЧЕСТВА В ПОСТРАЗВОДНОЙ СИТУАЦИИ

Проблема переживания развивающейся личностью феномена утраты при разводе и адаптация к постразводной ситуации является достаточно востребованной в практике психологической работы. Особенную актуальность проблема приобретает в ситуации семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Разрушение устойчивых стереотипов поведения в значимом микросоциуме приводит к формированию непродуктивных поведенческих схем и отрицательных проявлений внутриличностного самочувствия ребёнка относящегося к группе риска. В данной статье раскрываются психологические механизмы одиночества, особенности его проживания личностью и специфика в ситуации прекращения брачных отношений в семье, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Авторы рассматривают особенности переживания изменений значимых отношений таким ребенком и возможности психологической поддержки.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, развод, одиночество, кризис, коммуникация, межличностные отношения, изолированность; психологическая помощь.

Развод, как прекращение брака при жизни супругов неизменно связан с переживанием чувства утраты и, как следствие — одиночества. Развод порождает множество проблем, как осознаваемых, так и неосознаваемых. Независимо от того, каким образом супруги разорвали отношения, им обоим приходится приспосабливаться к изменившимся условиям жизни. Конечно, прежде всего, на этом фоне выделяется проблема ребен-

ка. Разрушение устойчивых стереотипов поведения в значимом микросоциуме приводит к формированию у развивающейся личности непродуктивных поведенческих схем и разрушительных проявлений внутриличностного самочувствия [1]. Особую актуальность эта проблема приобретает, если развод родителей переживает ребенок с ограниченными возможностями здоровья. В ситуации актуального стресса у данной категории детей акцен-

тируются недостатки развития личности (неуверенность в себе и неоправданная зависимость от окружающих, низкая коммуникабельность, эгоизм, пессимизм, заниженная или завышенная самооценка, неумение управлять собственным поведением).

Психологический феномен одиночества здесь может рассматриваться в нескольких проявлениях. Одно из них может быть названо прямой реакцией, второе – следствием. Прежде всего, если мы говорим о прямой реакции, одиночество проявляется, как объективно существующая потеря общения в актуальном пространстве с близким и родным человеком, так как в результате развода коммуникация с одним из родителей на том уровне каким оно было ранее, становится невозможной. В некоторых случаях родители решают ситуацию таким образом, что один из детей, если в семье несколько сиблингов, живет отдельно с родителем, покинувшим семью. Тогда дети, кроме понятной тоски по ушедшему взрослому испытывают чувство одиночества связанное и с изменением горизонтальных отношений в системе детской семейной подгруппы. Еще одно проявление данного переживания (как следствие) – уход в себя, ограничение существующих социальных контактов, культивирование интровертных переживаний, как защитный механизм выживания в новой и некомфортной ситуации. Среди эмоциональных состояний, испытываемых ребёнком с ограниченными возможностями здоровья дошкольного и младшего школьного возраста и его психологических особенностей, исследователи выделяют: страдание от острого дефицита общения, прежде всего, с близкими и со сверстниками; сложность принятия изменяющегося под воздействием заболевания или калечащего тело лечения образа «физического Я» (ребёнок полнеет, лысеет, быстро растёт); переживание ощущения собственной социальной заброшенности, незащищённости, общественного пренебрежения [2].

Отмечая эмоциональные состояния, которые испытывают дети с ограниченными возможностями здоровья дошкольного и младшего школьного возраста, исследователи особо выделяют страхи: предстоящей операции, возможного рецидива болезни, в том числе – страх одиночества, и одновременно – предстоящих встреч со значимыми людьми.

Лишённый привычных поведенческих стереотипов такой ребёнок, бессознательно производит проекцию проблемы на собственные личностные характеристики и стремится извратить себя от возможных аналогичных проявлений в будущем. «Если меня смогла оставить мама (или папа), то разве не может так же поступить тетя, бабушка, соседка по дому, друг, одноклассник и т. д.? Чтобы избежать такого же в дальнейшем, лучше я останусь один, и ограничу своё взаимодействие необходимым минимумом контактов» Так, или примерно так, появляется переживание одиночества в жизни ребёнка, родители которого расстались.

К типичным затруднениям детей с ОВЗ относят: отсутствие мотивации к познавательной деятельности, ограниченность представления об окружающем мире; инфантилизм; нарушение координации движений; низкую самооценку; повышенную тревожность, впечатлительность. Для большинства таких детей характерна повышенная утомляемость. Они часто могут быть раздражительными, плаксивыми, отмечается повышенная возбудимость, склонность к вспышкам раздражительности, упрямству [3]. Всё это естественно усугубляется ситуацией кризиса и распада семьи, и – как следствие – обострением ощущения одиночества.

Состояние переживания личностью собственной изолированности или одиночества – может быть как объективным, так возможно и его субъективное нагнетание. В первом случае мы говорим о ситуации, когда человек вынужден не вступать в межличностное взаимодействие в силу каких – то объективных причин. Нет объектов межличностного контакта, существуют социальные, экономические, географические и др. барьеры, препятствующие осуществлению значимых коммуникаций. Личность оказывается не готова существовать в пространстве отсутствия удовлетворяющих коммуникативные потребности систем, в пространстве потери знакомых и устоявшихся механизмов социаль-

ного поведения (смерть, развод, длительный отъезд, переезд и др.). Второе же проявление одиночества связано с наличием психологических барьеров. Человек не вступает в близкие отношения и не допускает находящихся в общении с ним микросоциумах индивидов нарушить свое одиночество. В этом случае одиночество может рассматриваться как проблема, только если человек сам воспринимает его таковым. Он живет в семье, работает, выполняет множество социальных контактов, но при этом переживает собственную изолированность. Изучая особенности переживания развода, специалист может обе формы проживания одиночества [4].

Страх одиночества появляется достаточно рано в онтогенезе личности. Психоналитики во главе с З. Фрейдом указали на младенческий возраст, как период появления зачатков будущего одиночества. Именно потеря чувства безопасности в ситуации определённого поведения значимых взрослых приводит к переживанию ребёнком ощущения собственной отстраненности, потери и в дальнейшем – одиночества. Фромм-Рейхман, выделяя причины одиночества, подчёркивает пагубное последствие преждевременного отлучения от материнской ласки. Ранк считал, что процесс роста тесно связан с сепарацией, превращением в отдельное существо (рост подразумевает автономию, индивидуацию, независимость и самоконтроль). Однако человек расщепляется за сепарацию изоляцией. В отличие от психоаналитиков, гуманисты больше обращают внимание на зрелые возрасты личности, считая, что одиночество вызвано текущими влияниями, которые испытывает индивид. Согласно К. Роджерсу, одиночество – это проявление слабой приспособляемости личности, а причина его – феноменологическое несоответствие представлений индивида о собственном «Я» [5].

В ситуации организации психологической помощи приходится работать с переживанием личностью феномена утраты. Утрата понимается как потеря близкого человека в результате различных событий. Это может быть не только развод, но и смерть близкого человека, длительное расставание или прекращение отношений в силу различных непредвиденных обстоятельств. Утрата часто сопровождается возникновением кризиса. Можно выделить такие проявления кризиса, связанного с утратой, как: возникновение депрессии, апатии и безразличия ко всему; снижение жизненной активности и жизненного тонуса; замкнутость, «уход в себя»; ощущение потери смысла жизни; суицидальные проявления в речи или в поведении; обострение старых и возникновение новых соматических заболеваний, имеющих психологическую природу; частая смена настроений; повышенная эмоциональная возбудимость, агрессивность, конфликтность; неряшливость из-за нежелания ухаживать за собой, вплоть до пренебрежения повседневной гигиеной. Переживание утраты отношений, связанное с разводом – это ощущение символической смерти отношений, гибель привычного уклада жизни, установок и норм, связанных со своим социальным статусом, образом жизни до развода [6]. Однако прохождение стадий переживания утраты при разводе имеет и свои специфические особенности.

При организации психологической помощи ребёнку с ограниченными возможностями здоровья, специалист может столкнуться с устойчивым сопротивлением. Очень часто даже благополучное построение родителями постразводного взаимодействия и относительно позитивность жизненного сценария не обходится без переживания одиночества. Определённые переживания и страдания неизбежны и даже в некоторых ситуациях оправданны как необходимые этапы проживания человеком очередного кризиса и постепенного возвращения к своему «Я – позитивному». Любая психологическая помощь эффективна только при наличии готовности к обратной связи, взаимодействию со специалистом, наличии открытости со стороны самой личности. В ситуации же развода, переживания личности с определёнными нарушениями развития требуют психологического сопровождения, иногда с направленностью на опережение.

Библиографический список

1. Шнайдер Л.Б. *Основы семейной психологии*. Москва, 2003.
2. Левченко И. Ю., Качева В. В. *Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии*. Москва, 2008.
3. Коломинский Я.П., Панько Е.А., Игумнов С.А. *Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция*. Санкт-Петербург, 2004.
4. Харах А.У. Психология одиночества. *Педология / новый век*. 2000; 4.

5. Хьелл Л., Зиглер Д. *Теории личности* Санкт-Петербург: Питер Пресс, 2006.
6. Елизаров А.Н. *Основы индивидуального и семейного консультирования*. Москва, 2003.

References

1. Shnajder L.B. *Osnovy semejnoy psihologii*. Moskva, 2003.
2. Levchenko I. Yu., Tkacheva V. V. *Psihologicheskaya pomoshch' sem'e, vospityvayushej rebenka s otkloneniyami v razvitii*. Moskva, 2008.
3. Kolominskij Ya.P., Pan'ko E.A., Igumnov S.A. *Psihicheskoe razvitie detej v norme i patologii: psihologicheskaya diagnostika, profilaktika i korrekciya*. Sankt-Peterburg, 2004.
4. Harash A.U. *Psihologiya odinochestva. Pedologiya / novyj vek*. 2000; 4.
5. H'ell L., Zigler D. *Teorii lichnosti* Sankt-Peterburg: Piter Press, 2006.
6. Elizarov A.N. *Osnovy individual'nogo i semejnogo konsul'tirovaniya*. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 09.10.15

УДК 37.015.3

Akhmadullina O.V., teacher-psychologist, Kindergarten № 23 (Artyom, Russia), E-mail: olgaahm@mail.ru

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS IN THE EDUCATION OF YOUNG TEENAGERS. In the article an analysis of psychological features of development of children of the age of 10-12 is conducted. The work shows the results obtained by researchers of various psychological schools. The author describes relationship of the modern requirements of the federal educational standards and psychological particular features of pupils of this age. The parallels with new documents that are the basis of the regulatory framework in the context of new educational paradigm are done. The role of developmental of psychology in the integration of the standards is shown. The conclusion is made about the importance of the support of young teenagers. It is proved that earlier in the educational space at the level of state policy not much importance to the experts of services of support working in education was given.

Key words: adolescence; reflection; self-awareness; development; Federal State Educational Standard; Universal Educational Actions; education; socio-psychological conditions.

О.В. Ахмадуллина, педагог-психолог МКДОУ Детский сад № 23, г. Артём, Приморский край, E-mail: olgaahm@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФГОС В ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

В данной статье дан анализ психологических особенностей развития детей 10 – 12 лет. Показаны результаты полученные исследователями различных психологических школ. Показано соотношение современных требований ФГОС и психологических особенностей школьников этого возраста. Проводятся параллели с новыми документами, которые являются основой нормативно-правовой базы в контексте новой образовательной парадигмы. Обоснована роль возрастной психологии в реализации ФГОС. Делается вывод о значимости сопровождения младших подростков. Доказывается, что ранее в образовательном пространстве на уровне государственной политики не придавалось такое большое значение специалистам служб сопровождения, работающим в образовании.

Ключевые слова: подростковый возраст; рефлексия; самосознание; развитие; Федеральный Государственный Образовательный Стандарт; Универсальные учебные действия; образование; социально-психологические условия.

Принципиально особой категорией школьников являются дети 10 – 12 лет. Изучение научной литературы показало, что данный возраст стереотипно относят к подростковому, причём в ряде исследований этот возрастной период формулируется как «подростковый», без обозначения конкретного возраста, что на наш взгляд недопустимо. Причиной этого, возможно, является тот фактор, что нижняя граница подросткового возраста указывается в большинстве источников достаточно размыто: от 10 до 12 лет. Однако 10 лет чаще отмечают в качестве верхней границы младшего школьного возраста. Следствия данной проблемы очень ёмко отражены в работе Г.А. Цукерман «Десяти – двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии» – в самом названии статьи отражена главная мысль, которая отражает несоответствие теории реалиям возраста, образовательной практики, возрастной психологии.

Г.А. Цукерман анализирует исследования, проводившиеся с данной категорией детей. Выделяются три позиции: переход от конкретных к формальным операциям (исследования Ж. Пиаже) [2], экспериментальный поиск собственного Я (Э. Эриксон) [3], переход от латентного к генитальному этапу психофизического развития (З. Фрейд) [4].

В связи с глобальной перестройкой в современной системе школьного образования, с введением ФГОС, проблемы, затронутые в статье, приобретают особую актуальность. Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) предусматривается смена образовательной парадигмы и цели. Вместо передачи суммы знаний – развитие учащегося на основе освоения способов деятельности [5].

Закон «Об образовании в РФ» впервые закрепляет обязательность оказания психологической помощи обучающимся, психологическое сопровождение организаций, осуществ-

ляющих образовательную деятельность на федеральном уровне. С введением ФГОС, основного общего образования, актуализируется роль психологического обеспечения образования [6].

Г.А. Цукерман делает выводы, которые на сегодняшний день находят место в современных образовательных решениях: «Развитие третьей стороны рефлексии, обслуживающей сферу самосознания, было в значительной мере пущено на самотек. Очевидно, именно это обстоятельство является сейчас главной трудностью в решении задачи воспитания младших школьников как субъектов учебной деятельности, умеющих и желающих учиться» [1, с. 30].

Одной из задач, указанных в законе «Об образовании», говорится: «формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности, обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию» [6].

Г.А. Цукерман отмечает, что для проектирования достойного образовательного пространства для перехода от младшего школьного к подростковому возрасту, нельзя не обращать внимания на проблемы саморазвития, самосознания ребенка в этом возрасте [1].

К универсальным учебным действиям (УУД), реализующимся на базе самосознания ребенка этого возраста, относятся регулятивные учебные действия, которые предполагают умения: ставить цели, планировать, прогнозировать, иметь навыки саморегуляции, оценивания, коррекции и контроля [5]. Регулятивные УУД – не что иное, как одна из форм рефлексии, о которой пишет Г.А. Цукерман.

Учёные называют её другой стороной проблемы рефлексивного развития школьников: проблема переноса этого новообразования младшего школьного возраста из учебной деятельности,

где оно складывается, в широкий круг подростковых деятельностей [1; 7].

И.Д. Фрумин и Б.Д. Эльконин доказывают, что для обеспечения такого рода переноса имеющихся средств учебной деятельности не достаточно, поэтому необходимы иные – особые основания проектирования образовательного пространства [8].

Такие выводы полностью соответствуют Закону «Об образовании», где указывается, что основная общеобразовательная программа должна обеспечивать формирования опыта переноса и применения универсальных учебных действий в жизненных ситуациях для решения задач общекультурного, личностного и познавательного развития обучающихся [6].

Закон «Об образовании», федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) определили психолого-педагогические условия в качестве необходимых составляющих качества современного образования [5; 6].

Важнейшие компетенции этого возраста связаны с общением в кругу сверстников, сознание, как «со-знание» – развивается сообща, в диалоге, чаще всего – в диалоге со сверстниками. В этом возрасте школа и родители имеют, зачастую, уже определённо меньшее значение для формирования самосознания младшего подростка [9].

В условиях реализации ФГОС психолого-педагогическое сопровождение, должно учитывать референтные группы, ведущие виды деятельности, варианты развития самосознания – оно должно выступать в качестве целостной, системно организованной деятельности, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка, становится необходимым элементом образовательного процесса школы.

Это означает, что цели и задачи обучения и воспитания ребёнка не могут быть адекватно решены без ресурсов специалистов службы психологического сопровождения.

Библиографический список

1. Цукерман Г.А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии. *Вопросы психологии*. 1998; 3: 17 – 31.
2. Пиаже Ж. Психология интеллекта. *Избранные психологические труды*. Москва, 1969.
3. Эриксон Э.Г. *Детство и общество*. Перевод с английского и научная редакция А.А. Алексеев. Санкт-Петербург: Летний сад, 2000.
4. Фрейд З. Методика и техника психоанализа. *Психоаналитические этюды*. Минск, 1997: 47 – 150.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. (ФГОС ООО). *Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897*.
6. Об образовании в Российской Федерации. *Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ*.
7. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития. *Вопросы психологии*. 1994; 1: 61 – 69.
8. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития: «школа взросления». *Вопросы психологии*. 199; 1: 24 – 32.
9. Чернявская В.С. Арсеньева Е. Самооценка школьников в школах разных типов (на примере пятиклассников). *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52): 269 – 272.

References

1. Cukerman G.A. Desyati-dvenadcatiletne shkol'niki: «nich'ya zemlya» v vozrastnoy psihologii. *Voprosy psihologii*. 1998; 3: 17 – 31.
2. Piazhe Zh. Psihologiya intellekta. *Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva, 1969.
3. `Erikson `E.G. *Detstvo i obschestvo*. Perevod s anglijskogo i nauchnaya redakciya A.A. Alekseev. Sankt-Peterburg: Letnij sad, 2000.
4. Frejd Z. Metodika i tehnika psihoanaliza. *Psihoanaliticheskie `etyudy*. Minsk, 1997: 47 – 150.
5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart obschego obrazovaniya. (FGOS OOO). *Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897*.
6. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. *Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ*.
7. Polivanova K.N. Psihologicheskij analiz krizisov vozrastnogo razvitiya. *Voprosy psihologii*. 1994; 1: 61 – 69.
8. Frumin I.D., `El'konin B.D. Obrazovatel'noe prostranstvo kak prostranstvo razvitiya: «shkola vzrosleniya». *Voprosy psihologii*. 199; 1: 24 – 32.
9. Chernyavskaya V.S. Arsen'eva E. Samoocenka shkol'nikov v shkolah raznyh tipov (na primere pyatiklassnikov). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 269 – 272.

Статья поступила в редакцию 05.10.15

УДК 159.922

Bokova O.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical (Barnaul, Russia),
E-mail: bokova_oa@altspu.ru

Oblasova O.V., Cand. of Sciences (Psychology), Head of Department of Psychology, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: o.oblasova@mail.ru

THEORETICAL PRESUPPOSITION OF STUDYING THE POTENTIAL OF SELF-ACTUALIZATION OF TEENAGERS WITH DIFFERENT TYPES OF COLLABORATIVE MENTAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF THE THEORY OF PSYCHOLOGICAL SYSTEMS. Background research is due to the underdevelopment of the psychological literature capacity problems of self-actualization of the individual in terms of the joint intellectual activity. To solve this problem, you must obtain new empirical data, analysis and interpretation from the perspective of the theory of psychological system that allows considering personal development at different age stages of ontogeny in the context of building an open self-organizing psychological system. The theory of psychological systems opens up a possibility of qualitatively new interpretation and use of a complex concept of “self-actualization of the potential”. The authors study a position of the man in a multidimensional world and how he realizes himself and organizes his life and work. The scientific novelty of the research is determined by the selection of different age groups (teens and young men), and the transformation of ideas about the development of an individual from the standpoint of the theory of psychological systems.

Key words: potential, self-actualization, joint intellectual activity, systematic approach, theory of psychological, systems, continuum.

О.А. Бокова, канд. психол. наук, доц. каф. психологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: bokova_oa@altspu.ru

О.В. Обласова, канд. психол. наук, доц., зав. каф. психологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: o.oblasova@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛА САМООАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЦ ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ СОВМЕСТНОЙ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

Актуальность темы статьи обусловлена неразработанностью в психологической литературе проблемы потенциала самоактуализации личности в условиях осуществления совместной мыслительной деятельности. Теория психологических систем открывает возможность получения качественно новой интерпретации и использование комплексного понятия «потенциал самоактуализации». Научная новизна исследования заключается в изучении психологических выбранных психологических феноменов на разных возрастных группах (подростки и юноши) и трансформации представлений о развитии личности с позиций теории психологических систем. Ожидаемые научные результаты исследования заключаются в разработке понятия «потенциал самоактуализации», в теоретических и эмпирических положениях, раскрывающих меры значения в структуре личности.

Ключевые слова: потенциал, самоактуализация, совместная мыслительная деятельность, системный подход, теория психологических систем, континуум.

Антропологизация психологического познания проявляется в том, что предметом науки постепенно становится не психика (в совокупности её свойств, состояний и процессов), а человек, взятый в единстве с его уникальным внутренним миром, который он формирует в процессах активного взаимодействия со средой, проявляя в этом взаимодействии присущую ему потребность и способность к самоактуализации, самореализации. Если учесть, что взаимодействие человека со средой опосредуется его взаимодействиями с другими людьми, и, таким образом, самореализация человека чаще всего осуществляется в процессах совместной деятельности, то можно считать актуальным поиск новых подходов к проблеме совместной мыслительной деятельности.

Жизненное самоопределение личности включает в себя процессы личностной самоактуализации, которые начинаются в подростковом возрасте и наиболее выражены в период юности. В этот период человек становится способным к изменению обстоятельств собственной жизни, к самоизменению, проявляющиеся в выборе жизненного пути и профессиональных приоритетов, способствующих наиболее полной реализации его самоактуализационного потенциала. В жизнедеятельности человека самосознание реализуется в различных формах взаимодействия людей и выражается в органическом единстве таких внутренних процессов как самопознание, Я-концепция как итог самопознания, самоотношение и саморегуляция поведения.

Актуальность темы исследования обусловлена неразработанностью в психологической литературе проблемы потенциала самоактуализации личности в условиях осуществления совместной мыслительной деятельности. Для её решения необходимо получение новых эмпирических данных, их анализ и интерпретация с позиции теории психологических систем, которая позволяет рассматривать развитие личности на разных возрастных этапах онтогенеза в контексте построения открытой самоорганизующейся психологической системы. Теория психологических систем открывает возможность получения качественно новой интерпретации и использование комплексного понятия «потенциал самоактуализации», т.к. рассматривает человека в многомерном мире его самоосуществления и самоорганизации. Научная новизна исследования заключается в изучении психологических выбранных психологических феноменов на разных возрастных группах (подростки и юноши) и трансформации представлений о развитии личности с позиций теории психологических систем.

Существует общесистемное качество, которое характеризует одновременно и степень открытости человека навстречу изменениям, обеспечивающим саморазвитие, и степень устойчивости системы, сохраняющей свою специфику, которые обеспечивают сам факт открытости системы. Показателем этого общесистемного качества является континуум «ригидность – гибкость». Представление о степени открытости-закрытости распространяется также и на субъективный контроль, внутренних и внешний уровни которого формируют границы континуума «интернальность – экстернальность». Человек считается более открытым для изменений, если он гибкий и интернален, и наоборот, закрытость его определяется ригидностью и экстернальностью. Ригидность – гибкость характеризует открытость с позиции готовности человека к перестроению опыта, сложившихся поведенческих стереотипов, а интернальность – экстернальность с точки зрения большего или меньшего осознания себя субъектом самоосуществления [1].

Потенциал самоактуализации, как впервые обозначенное в психологическом исследовании понятие, рассматриваются нами в контексте устойчивости и подвижности человека как самоорганизующейся психологической системы; расширяется понимание таких общепсихологических феноменов, как субъективный контроль, самоотношение, Я-концепция, детерминирующие активность человека, а также определяющие его особенности совместной мыслительной деятельности. Ригидность – гибкость характеризует открытость с точки зрения готовности человека к перестройке имеющегося опыта, сложившихся поведенческих стереотипов, а интернальность – экстернальность в контексте субъектности – большего или меньшего осознания себя субъектом самоосуществления, способного собственную жизнедеятельность делать предметом практического преобразования. Если согласиться с тем, что континуумы «ригидность-гибкость» и «интернальность-экстернальность» представляют собой различные характеристики меры открытости человека как самоорганизующейся системы, то в исследовании:

- должна выявиться взаимосвязь между этими двумя измерениями открытости человека;
- возможна объективация связи между уровнем самоактуализации, самооценки, самоотношения и вышеуказанными показателями открытости;
- изучение совместной мыслительной деятельности, участники которой представлены людьми, находящимися на определённом уровне становления своего многомерного мира, позволяет выявить особенности совместной мыслительной деятельности в зависимости от возраста (подростковый, юношеский) и возможного потенциала самоактуализации.

Оценивая актуальность данного исследования, необходимо указать на то, что оно направлено на создание общепсихологических предпосылок для решения другой немаловажной проблемы, связанной с организацией совместной мыслительной деятельности, понимаемой в качестве системы, самоорганизация которой определяется готовностью участников к принятию на себя ролевых функций. Определённое противоречие усматривается нами в том, что в науке объективно сложились методологические, теоретические и методические предпосылки для изучения самоактуализации её опосредующей роли по отношению к самодетерминации человека в процессе совместной мыслительной деятельности в соответствии с имеющимся потенциалом, проявляющимся в континуумах «ригидность-гибкость» и «интернальность – экстернальность» и степенью изученности проблемы, что обеспечивает высокую актуальность научной проблемы исследования.

Проблема сознания (самосознания) стала рассматриваться в контексте новых представлений об открытости человека в мир, его самодетерминации, ценностно-смысловой обусловленности поведения и деятельности. Это проявляется в активном поиске источников внутренней мотивации и объяснению самодетерминации (теория компетентности и эффективной мотивации (R.W. White, 1960), теория оптимальности активации и стимуляции (H.I. Day, D.E. Berlyne, D.E. Hunt, 1971), теория личностной причинности (R. deCharms, 1976), теория самодетерминации (E.L. Deci, R.M. Ryan, 1985). В отечественной психологической науке различные представления о самодетерминации человека можно обнаружить в теоретических построениях А.Г. Асмолова (1996), Д.А. Леонтьева (1999), в идеях зарождающейся антропологии (В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, 1995 и др.).

В теории психологических систем (В.Е. Ключко, 1991) системная детерминация понимается как проявление самодетерминации человека, представляемого в качестве самоорганизующейся психологической системы [2].

В исследованиях совместной мыслительной деятельности в большинстве своем рассматриваются психологические механизмы развития совместной мыслительной деятельности, её саморегуляции в процессуальном и функциональном планах (В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, А.К. Маркова, Г.Г. Кравцов, В.В. Андриевская, Т.Г. Хащенко и др.). Рассматривают роль общения и его различных факторов и составляющих на совместную мыслительную деятельность (Б.Ф. Ломов, Я. Яноушек, Н.П. Щербо, В.А. Кольцова, Е.А. Брагина, В.А. Моляко, Т.Г. Хащенко, Н.М. Полуткова, В.В. Тихонов) [3].

Конкретная задача в рамках проблемы, на решение которой направлено исследование, заключается в установлении взаимосвязи между параметрами потенциала самоактуализации (Я-концепция, самоотношение, уровень субъективного контроля) и организации совместной мыслительной деятельности в контексте континуального распределения ролевых функций.

Научная новизна проводимого нами исследования заключается в том, что:

- обосновано понятие «потенциал самоактуализации» и установлены его составляющие в контексте теории психологических систем В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцевой;
- понятие «потенциал самоактуализации» рассматривается в зависимости от особенностей двухвозрастных периодов – старшего подросткового и младшего юношеского возраста;
- соотнесены понятия «самоактуализация», «локус контроля» «самоотношение», «Я-концепция» в континууме «ригидность – гибкость» относительно типа совместной мыслительной деятельности;
- выявлены особенности проявления потенциала самоактуализации в зависимости от типа совместной мыслительной деятельности в континууме «ригидность – гибкость»

Комплексность исследования базируется на культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и теории психологических систем В.Е. Ключко и О.М. Краснорядцевой, обеспечивающей многомерность подхода к развитию личности на разных возрастных этапах онтогенеза и формирования потенциала самоактуализации личности через «вращение в культуру»; представлениях о сознательной и активной деятельности человека (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и делении детерминант социального поведения на внешние и внутренние (Е.В. Шорохова), общей теории ригидности (Г.В. Залевский), положений о формировании и развитии социальной ответственности личности (К. Муздыбаев, А.А. Реан и др.), теории творческой деятельности О.К. Тихомирова, с позиции творчества как самоорганизующейся мыслительной деятельности.

Основой исследовательской работы служит принцип системной детерминации, обозначенный в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и развитый в теории психологических систем В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцевой и др. Метод системно-деятельностного подхода обеспечивает комплексное изучение выделенных феноменов на разных этапах возрастного развития [4].

Составленный для решения практических задач исследования компендум методик позволяет достаточно комплексно исследовать потенциал самоактуализации в условиях совместной мыслительной деятельности: ТОРЗ (Томский опросник ригидности Г.В. Залевского); методика изучения самоактуализации (тест САТ Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз); методика изучения уровня субъективного контроля (УСК Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, Л.М. Эткинд.); методика изучения самоотношения В.И. Столина; методика изучения Я-концепции Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцева); методика Кемпбелла (методика изучения ясности Я-концепции. Также нами планируется использовать метод статистической обработки данных (корреляционный и факторный анализ).

Библиографический список

1. Бокова О.А. Теоретические основы изучения личностной ригидности как показателя открытости психологической системы. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск, 2014; 4: 40 – 43.
2. Бокова О.А. Особенности субъективного контроля у людей юношеского возраста с различной выраженностью личностной ригидности. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Барнаул, 2002.

В ходе исследования планируется получить теоретические и эмпирические положения, раскрывающие закономерности, факторы и условия развития потенциала самоактуализации личности как показателя открытости или закрытости психологической системы; выявить особенности потенциала самоактуализации личности лиц подросткового и юношеского возраста в условиях открытости (или закрытости) человека как самоорганизующейся психологической системы, которая во многом определяется гибкостью или личностной ригидностью, а также уровнем субъективного контроля в контексте совместной мыслительной деятельности; определить особенности совместной мыслительной деятельности лиц подросткового и юношеского возраста с различным потенциалом самоактуализации;

Предполагаемые результаты, с нашей точки зрения, расширяют систему научных представлений о развитии личности лиц подросткового и юношеского возраста на основе комплексного подхода; трансформируют представление о ресурсных возможностях личности подростков и юношей на основе потенциала самоактуализации совместной мыслительной деятельности; позволяют получить новые научные данные о взаимосвязи типа совместной мыслительной деятельности и уровня развития личности в континууме «ригидность – гибкость» и «интернальность – экстернальность».

Научная значимость ожидаемых результатов исследования представляется нами в расширении содержания теории психологических систем за счет трансформации смысловых полей содержания развития личности лиц подросткового и юношеского возраста в континууме «ригидность – гибкость» и «интернальность – экстернальность» в соответствии с типом совместной мыслительной деятельности. Также планируется определить теоретические основания для проведения эмпирического исследования взаимосвязи потенциала самоактуализации лиц подросткового и юношеского возраста в континууме «ригидность – гибкость» как показателей открытости-закрытости психологической системы; установить характер взаимосвязи потенциала самоактуализации в континууме «ригидность – гибкость» в зависимости от типа мыслительной деятельности подростков и юношей и возможную связь потенциала самоактуализации и субъективного контроля с Я-концепцией, самоотношением и самоактуализацией у людей юношеского и подросткового возрастов с различной выраженностью личностной ригидности и различными типами совместной мыслительной деятельности (корреляционный и факторный анализ данных). Результаты теоретического исследования будут способствовать разработке методического обеспечения психологического сопровождения становления личности лиц подросткового и младшего юношеского возраста.

Полученные в результате эмпирического исследования данные об особенностях потенциала самоактуализации, субъективного контроля, Я-концепции, самоотношения и совместной мыслительной деятельности людей с различными проявлениями личностной ригидности в подростковом и юношеском возрасте применимы как в психоконсультативной, так и в образовательной практике. Диагностическая программа может быть использована для диагностики и научно обоснованного прогноза в профориентационной деятельности, а также разработки программы личностного развития и коррекции. На основе эмпирического исследования возможна разработка программ индивидуального развития и саморазвития лиц подросткового и юношеского возраста.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что ожидаемые научные результаты исследования заключаются в разработке: понятия «потенциал самоактуализации»; теоретических и эмпирических положениях, раскрывающих его значения в структуре личности. Значимость результатов обусловлена тем, что самореализация человека чаще всего осуществляется в процессе совместной деятельности, следовательно, актуальным является поиск новых подходов к проблеме потенциала самоактуализации на разных возрастных этапах онтогенеза (подростковый и юношеский возраст).

3. Обласова О.В. *Рольевые функции и условия их принятия участниками совместной мыслительной деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Барнаул, 2002.
4. Обласова О.В. Непрерывное профессионально-педагогическое образование с позиции теории систем. *Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт*. Барнаул, 2014: 367 – 368.

References

1. Bokova O.A. Teoreticheskie osnovy izucheniya lichnostnoy rigidnosti kak pokazatelya otkrytosti psihologicheskoy sistemy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2014; 4: 40 – 43.
2. Bokova O.A. *Osobennosti sub'ektivnogo kontrolya u lyudej yunosheskogo vozrasta s razlichnoj vyrazhennost'yu lichnostnoy rigidnosti*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Barnaul, 2002.
3. Oblassova O.V. *Rolevyie funktsii i usloviya ih prinyatiya uchastnikami sovmestnoy myslitel'noj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Barnaul, 2002.
4. Oblassova O.V. Nепrерывное профессиональ'no-pedagogicheskoe obrazovanie s pozitsii teorii sistem. *Modernizatsiya professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: tendentsii, strategiya, zarubezhnyj opyt*. Barnaul, 2014: 367 – 368.

Статья поступила в редакцию 27.09.15

УДК 159.91

Glebov V.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, People's Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: vg44@mail.ru

Suvorova I.Yu., postgraduate, People's Friendship University of Russia, (Moscow, Russia), E-mail: i.suvorova89@gmail.com

Anikina E.V., Cand. of Sciences (Biology), teacher, People's Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: likanika2008@yandex.ru

THE RELATIONSHIP OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS AND THEIR IDENTITY IN THE PROCESS OF STUDYING IN A UNIVERSITY. In the article questions of the relationship of socio-psychological adaptation of students and their identities in the learning process at a university are studied. On a sample of 188 first year students of different disciplines (ecologists, engineers, philologists, sociologists) PFUR were empirical studies. The study reveals a relationship between the characteristics of the identity of students of different specialties at the initial stage of education and level of socio-psychological adaptation to the educational environment. It is noted that there is a discrepancy between levels of aspiration and self-evaluation according to various indicators of students-sociologists: they are clearly inflated in comparison with the levels of self-esteem in students of other specialties. The study shows that most of the students show maladaptive processes, which were expressed in the violation of the rhythms of everyday processes (consumer, professional, family, social and cultural), high or low self-esteem, inadequate fears and increased aggressiveness. Functional analysis of the heart reveals a psycho-physiological tension of the heart rate in the students. It is expressed in moderate and severe arrhythmia.

Key words: students, adaptation, identity, self-actualization, psycho-physiological assessment, functional system, heart rhythm.

В.В. Глебов, канд. психол. наук, доц. Российского университета дружбы народов, доцент Московского технологического института, г. Москва, E-mail: vg44@mail.ru

И.Ю. Суворова, соискатель экологического факультета Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: i.suvorova89@gmail.com

Е.В. Аникина, канд. биологических наук, преподаватель Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: likanika2008@yandex.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ И ИХ ИДЕНТИЧНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассмотрены вопросы взаимосвязи социально-психологической адаптации студентов и их идентичность в процессе обучения в вузе. На выборке 188 студентов первого курса разных специальностей (экологи, инженеры, филологи, социологи) РУДН были проведены эмпирические исследования. Исследование выявило взаимосвязь между особенностями идентичности студентов разных специальностей на начальном этапе обучения и уровнем их социально-психологической адаптации к образовательной среде. Было отмечено, что существует расхождение между уровнями притязаний и самооценки по разным показателям у студентов-социологов: они имеют явно завышенный характер по сравнению с уровнями самооценки у студентов других специальностей. Также у студентов-социологов выявлена несформированность самоактуализации. Исследование показало, что у большинства студентов-социологов наблюдаются дезадаптационные процессы, которые выражались в нарушении ритмов повседневных процессов (бытовых, профессиональных, родственных, социокультурных), завышенная или заниженная самооценка, неадекватные страхи и повышенная агрессивность. Анализ функциональной работы сердца выявил психофизиологическую напряженность сердечного ритма у студентов – социологов. Она выражалась в умеренной и выраженной аритмии.

Ключевые слова: студенты, адаптация, идентичность, самоактуализация, психофизиологическая оценка, функциональные системы, ритм сердца.

Годы социально-экономического и политического кризисов в Российской Федерации привели к размытию ориентиров, необходимых для самоопределения. В настоящее время, всё чаще говорят о кризисе идентичности нашего общества в целом, когда ориентиры смутны и порой противоречивы. Все больше видно, что проблема поиска собственной идентичности необыкновенно остро стоит перед современной молодежью [1].

Понятие «идентичность» в психологической науке традиционно связывают с именем Э. Эриксона, который много внёс в изучении этой проблемы [2]. В психологии понятие «идентичность»

понимается как «один из процессов социальной идентификации, который состоит в том, что по мере того как внутри группы отношения всё более стабилизируются, идентификация её членов становится более деперсонализированной, индивидуальные свойства становятся психологически относительно менее важными, чем общие групповые свойства» [3]. Следовательно, идентичность человека тесным образом связана с адаптацией. Нам представляется, что степень социально-психологической адаптации человека и его идентичность тесно взаимосвязаны между собой [4; 5].

Исходя из этого, целью нашего исследования стало выявление особенностей идентичности студентов разных специальностей на начальном этапе обучения и уровень их социально-психологической адаптации к образовательной среде.

Организация и методы исследования. В исследовании приняли участие 188 студентов первого курса (возрасте 18,3+ 1,1 года) разных специальностей (экологов, филологов, социологов, инженеров) Российского университета дружбы народов (РУДН).

Нашей гипотезой исследования базировалось на представлении об идентичности как о сложной динамической структуры, тесно-связанной с биологическим и социальным контекстом жизни человека. Важными элементами представленной структуры является самооценка, самоопределение, которые играют важную роль в жизнедеятельности человека.

Для оценки идентичности студентов экологического факультета нами взята методика М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?» в модификации Т.В. Румянцевой [6]. В ней испытуемым предлагается 20 раз ответить на вопрос «Кто я?» в форме самоописания.

Для самооценки студентов использована методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, которая на непосредственное оценивание (шкалирование) ряда личных качеств, таких как здоровье, способности, характер учащегося.

Для выявления состояния сердечно-сосудистой системы (ССС) использовали аппаратно-программный комплекс УПФТ «Психофизиолог», предназначенный для регистрации и анализа электрокардиограммы в широкой полосе частот. В ходе анализа ЭКГ-сигнала определялось среднеквадратичное отклонение, которое является наиболее объективным показателем динамики ритмов сердца в оценке вегетативной регуляции сердечного ритма. Снижение данного показателя свидетельствует об усилении симпатических воздействий, увеличение –

парасимпатических. Все вычисление и анализ регистрируемых сигналов проводился в автоматическом режиме встроенной программой прибора аппаратно-программный комплекса УПФТ «Психофизиолог» [7].

Полученные результаты и их обсуждение. Анализ идентификационных характеристик исследуемой выборки студентов разных специальностей встречаемости студентов по типам идентичности у студентов разных специальностей по тесту «Кто я?» М. Куна и Т. Макпартленда (n=212) дал следующие результаты (табл. 1).

Из таблицы видно, что из исследуемой выборки студентов по тесту «Кто я?» М. Куна и Т. Макпартленда нами была выявлена «группа риска» студентов со спутанной идентичностью которыми оказались студенты-социологи.

Для выявления причин особенностей формирования идентичности и самоактуализации у студентов-социологов нами была проведена диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, результаты которой представлена в табл. 2.

Данные таблицы показывают, что расхождение между уровнем притязаний и самооценки по разным показателям отличаются, что согласуются с исследованиями Н.Л. Ивановой [8]. Уровни притязаний имеют явно завышенный характер по сравнению уровнем самооценки, особенно по таким показателям как «умственные способности» (97 и 58 балла), «характер» (92 и 36 баллов), «внешность» (80 и 41 балла) и «уверенность в себе» (95 и 42 балла).

При анализе полученных данных и интерпретации нами учитывался не только количественный показатель, но и качественный (каждый бланк ответов студентов обрабатывался при помощи качественного контент-анализа).

Таблица 1

Встречаемость студентов по типам идентичности у студентов разных специальностей по тесту «Кто я?» М. Куна и Т. Макпартленда (n=188)

Специальность	идентичность				
	личностная	социальная	гендерная	этническая	профессиональная
Экологи	10	29	17	13	29
Инженеры	27	30	15	6	22
Филологи	13	37	13	15	22
Социологи	73	15	4	2	5

Таблица 2

Среднегрупповые показатели (балл) по уровням притязаний и самооценки у студентов-социологов по методики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан (n=47)

Уровни	Показатели					
	Умствен. способности	Характер	Авторитет у ровесников	Умения	Внешность	Уверенность в себе
Уровень притязаний	97	92	71	84	80	95
Уровень самооценки	58	36	54	78	41	42

Таблица 3

Динамика средних показателей вариабельности сердечного ритма студентов первокурсников разных специальностей РУДН (n=188)

Показатели	Специальности			
	Социологи (n=47)	Экологи (n=49)	Инженеры (n=44)	Филологи (n=48)
MO _{RR (mc)}	1013,6±1,22	670,2±1,42	741,4±1,38	764,1±1,31
CKO _{RR (mc)}	15,3±1,01	71,4±1,12	72,2±1,0	45,1±1,29
VSR (отн.ед.)	0,21±0,01	0,62±0,02	0,38±0,01	0,41±0,03
TR _(mc) ²	811,2±1,28	1144,3±1,27	1112,2±1,18	1043,3±1,29
LF/HF(отн.ед.)	2,84±0,01	1,33±0,02	0,86±0,01	1,34±0,02
ИН (отн.ед.)	421,3±1,24	164,2±1,26	138,2±1,21	192,7±1,27
ПАРС (абс.знач)	6,2±0,21	1,2±0,22	3,3±0,18	4,4±0,21

Примечание: MO_{RR} – математическое ожидание; CKO_{RR} – среднеквадратичное отклонение; VSR – оценка функционального состояния; TR – показатель суммарной мощности спектра; LF/HF – отношение индексов дыхательных волн первого порядка и дыхательных волн; ИН – индекс напряжения; ПАРС – показатель адекватности регуляторных систем.

Таблица 4

Диапазон значений показателей вариационной кардиоинтервалографии

Показатели	Уровни				
	Оптимальное	Близкое к оптимальному	Допустимое	Предельно-допустимое	Негативное
$MO_{RR} (mc)$	751...856 нормокардия	858...999 нормокардия (ЧСС-ниже среднего)	668...750 Нормокардия (ЧСС-выше среднего)	1000...1199 брадикардия (синусовая)	500...666 Тахикардия (синусовая)
$CKO_{RR} (mc)$	19...40 оптимал. ритм	41...63 умерен.аритмия	64...99 выраж.аритмия	13...18 ригид.ритм	6...12 изометрия
VSR (отн.ед.)	>0,80	0,79...0,65	0,64...0,38	0,37...0,10	0,09...0,0009
LSR (ранг)	5	4	3	2	1
TR (mc^2)	>2000	1200...1999	1000...1199	700...999	<699
LF/HF(отн.ед.)	1,6...2,5	2,5...3,4	>3,5	1,0...1,5	<0,9
ИН(отн.ед.)	-	71...149	150...299	300...599	>600
ПАРС(абс.знач)	0...2	3	4...5	6...7	8...10

Полученные нами данные свидетельствуют о несформированной самоактуализации личности исследуемой выборки студентов-социологов.

Для выявления взаимосвязи между идентичностью и функциональным состоянием студентов разных специальности были проведены исследования по оценке работы CCC (табл. 3, 4).

Исследование проводилось в конце второго семестра первого курса (середина мая). Было выявлено, что показатели CCC (MO_{RR} , CKO_{RR} , VSR, LSR, TR, LF/HF, ИН, ПАРС) студентов социологов, экологов, инженеры были в зоне значений «допустимое». У студентов-социологов показатели CCC были в зоне значений «предельно-допустимое». Так показатели CKO_{RR} (среднеквадратичное отклонение) у студентов-социологов составило $15,3 \pm 1,01 (mc)$, TR (суммарной мощности спектра) – $811,2 \pm 1,28 (mc^2)$.

Интервью и наблюдения исследуемой выборки студентов показала, что хуже всего в ходе первого года обучения в университете адаптировались студенты-оциологи. Многими авторами исследований отмечается, что начальный период образовательного процесса в высшей школе самый сложный для многих студентов [9-12]. Было выявлено, что у большинства (68,9%) студентов – социологов наблюдалось нарушение ритмов повседневных процессов (бытовых, профессиональных, родственных,

социокультурных), завышенная или заниженная самооценка, неадекватные страхи, повышенная агрессивность. Психофизиологическая напряженность CCC студентов-социологов выражалась в умеренной и выраженной аритмии.

Заключение. Таким образом, нами было показано, что существует:

1) взаимосвязь между особенностями идентичности студентов разных специальностей на начальном этапе обучения и уровнем их социально-психологической адаптации к образовательной среде.

2) расхождение между уровнями притязаний и самооценки по разным показателям у студентов-социологов: они имеют явно завышенный характер по сравнению с уровнями самооценки у студентов других специальностей. Также у студентов-социологов выявлена несформированность самоактуализации.

3) у большинства студентов-социологов дезадаптационные процессы, которые выражались в нарушении ритмов повседневных процессов (бытовых, профессиональных, родственных, социокультурных), завышенная или заниженная самооценка, неадекватные страхи и повышенная агрессивность.

4) психофизиологическая напряженность CCC у студентов-социологов, которая выражалась в умеренной и выраженной аритмии.

Библиографический список

1. Глебов В.В., Аракелов Г.Г. Психофизиологические особенности и процессы адаптации студентов первого курса разных факультетов РУДН. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2014, 2: 89 – 95.
2. Эрикссон Э. *Идентичность: юность и кризис*. Перевод с английского. Москва: Прогресс, 1996.
3. *Большой психологический словарь*. Под редакцией Б.Г. Мещерякова, Зинченко В.П. Москва, 2003.
4. Суворова И.Ю. Особенности восприятия школьниками и студентами образа будущей профессии как части социальной реальности. *Психологическая наука и образование psyedu.ru*. 2014; № 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Suvorov.phtml>
5. Глебов В.В. Уровень психофизиологической адаптации студентов на начальном этапе обучения в системе высшей школы. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2013; 5: 18 – 22.
6. Кун М., Макпартленд Т. Эмпирические исследования установок личности на себя. *Современная зарубежная социальная психология*. Тексты. Москва, 1984: 180 – 188.
7. Сидельников А.Ю., Глебов В.В. Динамика вариабельности кардиоритма студентов вуза строительного профиля столичного мегаполиса в течение учебного года. *Высшее образование сегодня*. 2012; 7: 29 – 32.
8. Иванова Н.Л. *Социальная идентичность и проблемы образования*: монография. Ярославль: Издательство ЯГПУ, 2001.
9. Глебов В.В., Аникина Е.В., Рязанцева М.А. Различные подходы изучения адаптационных механизмов человека. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 5: 135 – 136.
10. Кузьмина Я.В., Глебов В.В. Динамика адаптации иногородних студентов к условиям экологии столичного мегаполиса. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 6 – 2: 305 – 307.
11. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. *Эмоциональный стресс: физиологические и психологические реакции*. Под редакцией Л. Леви, В.Н. Мясцева. Ленинград, 1970: 127 – 208.
12. Maddi, Salvatore R., and Khoshaba, Deborah M. Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*. 1994, Oct; Vol. 63; № 2: 265 – 274.

References

1. Glebov V.V., Arakelov G.G. Psihofiziologicheskie osobennosti i processy adaptacii studentov pervogo kursa raznyh fakul'tetov RUDN. *Vestnik RUDN. Seriya «'Ekologiya i bezopasnost' zhiznedejatel'nosti»*. 2014, 2: 89 – 95.
2. 'Erikson E. *Identichnost': yunost' i krizis*. Pervod s anglijskogo. Moskva: Progress, 1996.
3. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Pod redakciej B.G. Mescheryakova, Zinchenko V.P. Moskva, 2003.
4. Suvorova I.Yu. Osobennosti vospriyatiya shkol'nikami i studentami obraza budushej professii kak chasti social'noj real'nosti. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru*. 2014; № 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Suvorov.phtml>
5. Glebov V.V. Uroven' psihofiziologicheskoy adaptacii studentov na nachal'nom 'etape obucheniya v sisteme vysshej shkoly. *Vestnik RUDN. Seriya «'Ekologiya i bezopasnost' zhiznedejatel'nosti»*. 2013; 5: 18 – 22.

6. Kun M., Makpartlend T. `Empiricheskie issledovaniya ustanovok lichnosti na sebya. *Sovremennaya zarubezhnaya social'naya psihologiya*. Teksty. Moskva, 1984: 180 – 188.
7. Sidel'nikov A.Yu., Glebov V.V. Dinamika variabel'nosti kardioritma studentov vuza stroitel'nogo profilya stolichnogo megapolisa v techenie uchebnogo goda. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2012; 7: 29 – 32.
8. Ivanova N.L. *Social'naya identichnost' i problemy obrazovaniya*: monografiya. Yaroslavl': Izdatel'stvo YaGPU, 2001.
9. Glebov V.V., Anikina E.V., Ryazanceva M.A. Razlichnye podhody izucheniya adaptacionnyh mehanizmov cheloveka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 5: 135 – 136.
10. Kuz'mina Ya.V., Glebov V.V. Dinamika adaptacii inogorodnih studentov k usloviyam `ekologii stolichnogo megapolisa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 6 – 2: 305 – 307.
11. Lazarus R. Teoriya stressa i psihofiziologicheskie issledovaniya. *`Emocional'nyj stress: fiziologicheskie i psihologicheskie reakcii*. Pod redakciej L. Levi, V.N. Myasisheva. Leningrad, 1970: 127 – 208.
12. Maddi, Salvatore R., and Khoshiba, Deborah M. Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*. 1994, Oct; Vol. 63; № 2: 265 – 274.

Статья поступила в редакцию 05.10.15

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ – кандидат юридических наук, доцент, зав. кафедрой уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)

УДК 347

Aliyeva L.A., postgraduate, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

FEATURES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE MONUMENTS OF THE RIGHTS OF KAITAGA. The article deals with the monuments of the rights of Dagestan (Kaitaga), an important and valuable informative source for studying the history of state formation and the rights of the peoples of Dagestan, in a historically specific region of Chitaga, where rural society of Kaitag lived. The research is based on an analysis of works that study the subject of this research. The author concludes that the collection of the ADAT Keitha XII was prepared in osmium Rustem Khan (XII – Muslim calendar or the sixteenth century, according to the chronology of the R. H.). In its contents a collection of Rustem belongs to the most important monuments of the ancient rights of the Caucasian highlanders. This collection shows in detail all the main institutions of law in criminal and civil process Kitega in the XVI century.

Key words: Kaitag umesto, political Association, monuments law, regulations, code of Rustem Khan.

Л.А. Алиева, соискатель каф. истории государства и права ДГУ, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПАМЯТНИКОВ ПРАВА КАЙТАГА

В статье рассматриваются памятники права Дагестана (Кайтага) – информативно важный и ценный источник для изучения истории формирования государства и права народов Дагестана, в данном случае исторически определённого региона – Кайтага, где имели место и феодальное владение – Кайтагское уцмийство и сельское общество – Кайтаг. На основе анализа работ, посвящённых данной тематике делается вывод, что сборник адатов Кайтаха XII в. был составлен уцмием Рустем-ханом (XII в. – по мусульманскому летоисчислению или XVI в. по летоисчислению Р.Х.). По своему содержанию сборник Рустема принадлежит к числу важнейших памятников древнего права кавказских горцев. Данный сборник интересен тем, что в нём с подробностью изложены все главнейшие институты права уголовного и гражданского процесса Кайтага в XVI в.

Ключевые слова: Кайтагское уцмийство, политическое объединение, памятники права, постановления, кодекс Рустемхана.

В начале XVI в. Кайтагское уцмийство выступает в Дагестане как значительное феодальное владение. Афанасий Никитин, который побывал в Кайтаге еще в 1466 году, отмечал, что Кайтаг в это время был сильным княжеством, управляемым кайтагским князем Хайл-беком [1].

К концу XVI в. Кайтагское уцмийство настолько усилилось, что правители Дербента стали обращаться к нему за помощью. В 1606 г. городская знать и шиитское духовенство Дербента пригласили уцмий Рустем-хана выступить против турок, захвативших город. Уцмий осадил Дербент и турецкий комендант Дербента Гезер-Гасан, видя бесполезность сопротивления, позорно сдался [2].

Возросшая роль феодальных владетелей была следствием сдвигов, происходивших в социальном строе Кайтага. К этому времени отдельные сельские общества уже не могли противостоять притязаниям кайтагских феодалов, и вынуждены были уступить им часть своих земель.

В XVI-XVII вв. обострились отношения феодалов с узденями и с теми общинами, которые оказывали сопротивление их политике принуждения. Именно в обстановке дальнейшего развития феодальных отношений рождались законодательные акты, в которых всячески подчеркивались права правителя и его окружения на привилегии, на главенствующее положение в Кайтаг-Дарго. Так появились памятники права Кайтага в числе которых и «Постановления уцмий Рустем-хана».

В опубликованном А.В. Комаровым переводе указывается, что «Постановления» записаны в XII в. и находились на хра-

нении у кадия магала Гапш. А.В. Комаров [3], а вслед за ним Ф.И. Леонтович [4] без критического анализа содержания памятника приняли на веру дату составления сборника.

Другая точка зрения по этому вопросу у М.М. Ковалевского, который датировал сборник годами правления уцмий Рустем-хана, о котором в конце рукописи сборника значится, что «...после смерти отца своего Хана-Магомеда – уцмий он вступил во владение Кайтагом, что случилось в 1601 году, умер же он в начале 1631 года. Рустем-хан получил две грамоты от Ших-Аббаса персидского в 1609 и 1610 годах, а третью – от Шах-Сафия в 1629 году...» [5].

То, что Рустем-хан в начале XVII века был уцмием Кайтага подтверждается и другими источниками. М. Ковалевский ссылается на А. Олеария, писал: «...14-го апреля вступил я в область Осман, иначе Исмин называемую, князь которой Рустем держит свой двор в местечке того же имени...» [5].

А.С. Омаров, Р.Г. Маршаев в статье «Постановления Рустем-хана» как источник по истории Кайтага XVII в [6] писали, что в тексте указано: «Постановления» написаны в XII в. по р.х. и были сданы на хранение кадию магала Гапш.

По вопросу о датировке «Постановлений» в литературе существуют разные точки зрения. В источнике о происхождении уцмиев, хранящемся в рукописном фонде Института ИЯЛ Дагфилла Академии наук СССР, говорится, что у Хан-Магомеда-уцмий был сын, по имени Рустем-хан, который после смерти своего дяди Эмир-Хамзы (1588 г.) стал уцмием в области Кайтаг. «...Этот Рустем-хан был человеком весьма распорядительным. Он соста-

вил и утвердил письменно государственные законы. Население Кайтага в некоторые моменты обращалось к нему относительно затруднений в государственных делах» [7].

В трудах А.К.Бакиханова и Г.Э.Алкадари, также отмечается, что Рустем-хан после смерти Султан-Ахмеда в 1588 году стал уцмием в Кайтаге и составил сборник законов.

Это подтверждается и русскими документами о сношениях русского государства с Кайтагом, а также записями путешественников, побывавших в Кайтаге. В 1618 году терские воеводы сообщили в Москву о том, что кайтагский уцмий «Урустан-хан» (Рустем-хан) прислал грамоту на Терек на имя царя и Сунчалей Черкасского с просьбой принять его в русское подданство.

Таким образом, можно считать бесспорно установленным, что сборник составлен в начале XVII в. кайтагским уцмием Рустем-ханом. Однако это не означает, что «Постановления» следует считать официальным правовым памятником – кодексом Рустем-хана. По содержанию и системе изложения «Постановления» нельзя рассматривать как новый законодательный материал, так как кодекс Рустем-хана «Постановления» – это запись правовых обычаев Кайтага XVI – нач. XVII вв. с добавлением некоторых предписаний административного характера, установленные уцмием Рустем-ханом.

В списке сборника, из фондов ЦГИА Грузии, отмечено «При уцмие Рустем-хане, все жители Уцми-Дарго (Кайтага), собрались в деревне Кишья, единогласно установили следующие адаты». В заключение рукописи имеется воззвание к уцмию Рустем-хану и всему народу о необходимости строгого соблюдения приметных адатов.

«Постановления» в наши дни доступны в нескольких списках: это список А.В. Комарова, Ф.И. Леонтовича, М.М. Ковалевского и ещё один список условно назовем его Дидойским по предварительным данным находится в частной коллекции в с. Сагада Цунтинского района РД. С ним знаком известный дагестанский востоковед А.Р. Шихсаидов.

К сожалению, до сих пор не найден оригинал документа, но по этим спискам можно представить общий характер памятника. А.В. Комаров, Ф.И. Леонтович опубликовали его, а М.М. Ковалевский дал ему ёмкую характеристику в отдельной статье обозначив его как «Дагестанская «народная» правда».

А.В. Комаров, по неизвестным причинам допустил погрешность в датировке памятника, переноса дату по мусульманскому летоисчислению на григорианское. Однако необходимо отметить следующее – Комаров при датировке этого памятника взял за основу дату XII век мусульманского летоисчисления и обозначил так «Постановления Кайтагского Уцмий Рустем-хана, написанные в XII веке по Р.Хр». Вместе с тем, в Одесском архиве находится свод, который в свое время был представлен научному миру М.М. Ковалевским. В этом списке, а также в данной работе указано, что свод составлен в XII веке (хиджры) по христианскому летоисчислению Эта дата была взята им за основу (ошибочно) и в своих работах прямо указано XII век Р.Хр, а не хиджры.

Он писал: «Из владетельных лиц, обращавших особое внимание на адаты, известны:

1) Кайтагский Уцмий Рустем-хан, составивший из адатов и своих постановлений особый сборник, отданный им на хранение и для руководства кадием сел. Киша. К нему обыкновенно обращались все жители Кайтага за справкой и указанием в сомнительных и спорных случаях. По преданию, сборник этот написан за 700 лет до настоящего времени.

2) Кайтагский же Уцмий Ахмет – сын Уцмий Гасан-али, умершего в 1588 году, который первым подробно определил права владетелей и чанков, принятия впоследствии во всем Дагестане...» [3].

Ф.И. Леонтович характеризуя памятники права Кайтага отмечал, что сборник адатов Кайтага XII в составлен местным уцмием Рустем-ханом. По своему содержанию сборник Рустема принадлежит к числу важнейших памятников древнего права кавказских горцев. С особенной же подробностью изложены все главные институты права уголовного и гражданского процесса [4].

В опубликованном и других вариантах кайтагского свода имеется указание «Кто откажется поступать по этим постановлениям, того изгнать из общества». Всё это приводит к мнению о правильности содержащегося в грузинском варианте примечания, объясняющего происхождение сборника. Слова «установление адатов», как говорится в примечании, следует отнести к нормам административного характера, так как включенные в сборник адаты, касающиеся уголовно-правовых вопросов.

Библиографический список

1. Никитин А. *Хождение за три моря*. Москва – Ленинград, 1948: 54 – 55.
2. Бакиханов А.К. *Гюлистан-Ирам*. Баку, 1926.
3. Комаров А.В. Адаты и судопроизводство по ним. ССКГ. Тифлис, 1868; Вып.1. ИПЦ ДГУ, 2007.
4. Леонтович Ф.И. *Адаты Кавказских горцев*. Одесса 1882; Вып. 1.
5. Ковалевский М.М. Дагестанская «народная» правда (lex barbarorum). Этнографическое обозрение. Издание Этнографического Отдела Императорского Общества Любителей Естествознания, Антропологии и Этнографии, состоящего при Московском Университете. 1890; 1.
6. Омаров А.С., Маршаев Р.Г. «Постановления Рустем-хана» как источник по истории Кайтага XVII в. УЗ ИИЯЛ. Махачкала, 1960; Т. VII.
7. История происхождения рода уцмиев. *Рукописный фонд ДНЦ РАН*; Д. 1645, Л. 61.

References

1. Nikitin A. *Hozhdenie za tri morya*. Moskva – Leningrad, 1948: 54 – 55.
2. Bakhanov A.K. *Gyulistan-Iram*. Baku, 1926.
3. Komarov A.V. *Adaty i sudoproizvodstvo po nim*. SSKG. Tiflis, 1868; Vyp.1. IPC DGU, 2007.
4. Leontovich F.I. *Adaty Kavkazskih gorcev*. Odessa 1882; Vyp. 1.
5. Kovalevskij M.M. *Dahestanskaya «narodnaya» pravda (lex barbarorum)*. `Etnograficheskoe obozrenie. Izdanie `Etnograficheskogo Otdela Imperatorskogo Obschestva Lyubitelej Estestvoznaniya, Antropologii i `Etnografii, sostoyaschego pri Moskovskom Universitete. 1890; 1.
6. Omarov A.S., Marshaev R.G. «Postanovleniya Rustem-hana» kak istochnik po istorii Kajtaga XVII v. *UZ IYAL*. Mahachkala, 1960; T. VII.
7. Istoriya proishozhdeniya roda ucmiev. *Rukopisnyj fond DNC RAN*; D. 1645, L. 61.

Статья поступила в редакцию 05.09.15

УДК 343.14

Gontar' S.N., Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Head of Department of Criminalistics, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: s_gontar@mail.ru;

Otarov A.A., Cand. of Sciences (Law), senior teacher, Department of Criminalistics, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: examiner81@mail.ru

QUESTIONS OF LEGAL REGULATION OF FORCIBLE ACTS OF THE HUMAN BODY EXAMINATION DURING THE INVESTIGATION OF CRIMINAL CASES. The article is dedicated to actual issues of the criminal-procedural form and tactical-forensic justification of acting the human body examination. The issue of the use of coercion during the examination, forensic medical and forensic psychiatric examinations in respect of witnesses and victims was one of the most controversial in the theory of the Russian criminal procedural law. After analyzing literature and the existing criminal practice the authors come to the conclusion that the criminal procedure of law is necessary to fix the position of obtaining the consent of the prosecutor for examination and production expertise in relation to victims and witnesses in cases, if the latter does not give consent for the named investigation. This will serve as an

additional guarantee against the violation of constitutional rights and freedoms of the victim and witnesses in criminal proceedings, including the right to privacy.

Key words: human body examination, judicial actions, judicial investigation, respect of honor and dignity of a person.

С.Н. Гонтарь, канд. юр. наук, доц. нач. каф. криминалистики, ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» Ставропольский филиал, г. Ставрополь,
E-mail: s_gontar@mail.ru

А.А. Отаров, канд. юр. наук, ст. преп. каф. криминалистики, ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» Ставропольский филиал, г. Ставрополь,
E-mail: examiner81@mail.ru

ВОПРОСЫ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ПРИНУДИТЕЛЬНОГО ПРОИЗВОДСТВА ОСВИДЕТЕЛЬСТВОВАНИЯ ПРИ РАССЛЕДОВАНИИ УГОЛОВНЫХ ДЕЛ

Статья посвящается актуальным вопросам уголовно-процессуальной формы и тактико-криминалистического обоснования производства освидетельствования. На основе анализа литературы и существующей уголовной практики авторы статьи приходят к выводу, что в уголовно-процессуальном законе необходимо закрепить положение о получении согласия прокурора на освидетельствование и производство экспертизы в отношении потерпевшего и свидетеля в случаях, если последние не дают согласия на проведение названных следственных действий. Это послужит дополнительной гарантией от нарушения конституционных прав и свобод потерпевшего и свидетеля в уголовном судопроизводстве, в том числе, права на неприкосновенность частной жизни.

Ключевые слова: освидетельствование, следственные действия, судебные действия, судебное следствие, уважение чести и достоинства и достоинства личности.

Вопрос применения принуждения при освидетельствовании, производстве судебно-медицинской и судебно-психиатрической экспертиз в отношении свидетелей и потерпевших, их допустимости с точки зрения обеспечения права человека на неприкосновенность частной жизни и охрану иных ценностей личности, оказался одним из самых дискуссионных в теории отечественного уголовно-процессуального права. Здесь значительный вес получило мнение М.С. Строговича, о том, что потерпевшие и свидетели, помимо их воли, принудительно не могут быть подвергнуты освидетельствованию, так как закон заботится не только об установлении истины, но и о том, чтобы она достигалась средствами, не ущемляющими законные интересы личности [1, с. 126]. С ним согласны многие процессуалисты [2].

Следует внимательно отнестись и к такому мнению В.И. Каминской: «Правосудие не может мириться с тем, что даже ради раскрытия преступления можно допускать такую оскорбляющую человеческое достоинство меру, как принудительная психиатрическая экспертиза по отношению к гражданину, совершенно не причастному к преступлению (поскольку он не является ни подозреваемым, ни обвиняемым). То же следует сказать и о принудительном освидетельствовании таких лиц» [3, с. 132].

По утверждению И.А. Антонова, освидетельствование, сопряжённое с принудительным обнажением тех частей тела потерпевшего, свидетеля, которые обычно скрываются под одеждой (особенно по делам о половых преступлениях), недопустимо во всех случаях [4, с. 110].

В качестве аргументов против принудительного освидетельствования свидетелей и потерпевших приводятся следующие. Насильственное совершение названных действий представляет собой нарушение телесной неприкосновенности, являющейся частью неприкосновенности личности, гарантируемой Конституцией. Ограничение неприкосновенности личности путём допущения в известных случаях насильственных мер должно быть установлено законом и вытекать из необходимости борьбы с преступностью [5, с. 60]. При систематическом толковании норм уголовно-процессуального права, в том числе ст. 179 УПК, такое принуждение в отношении потерпевших и свидетелей невозможно, а в отношении потерпевшего, в силу возложенных на следователя особых забот по охране его прав и законных интересов является не только незаконной, но и морально недопустимой мерой [6, с. 52].

Наиболее обстоятельно эта точка зрения обосновывается следующим. Освидетельствование, связанное с обнажением тела человека «причиняет ущерб чувству стыдливости», которое нужно уважать, тем более, что потерпевший уже и так пострадал от преступления. В качестве наглядного примера недопустимости физического принуждения автор этой точки зрения утверждает: «Нельзя, в частности, допустить, чтобы женщину, возражающую против осмотра её тела и оказывающую физическое сопротивление следователю, понятым, врачам, всё-таки насильственно обнажили, доставили на гинекологическое крес-

ло и подвергли принудительному освидетельствованию. Такие ситуации ... абсолютно неприемлемы» [7, с. 141]. В добавление к этому можно указать, что применение принуждения в подобных ситуациях не только недопустимо, но и практически невозможно в силу того, что фактические действия здесь проводит не следователь, а врач, которому приходится преодолевать сопротивление освидетельствуемого. Последний, скорее всего, сочтёт для себя невозможным применить силу для того, чтобы выполнить поручение следователя. Врачебная этика не допускает подобных медицинских манипуляций без добровольного согласия [8].

Другим аргументом в пользу недопустимости применения физического воздействия к указанным участникам уголовного процесса является то, что названные лица уголовному преследованию не подвергаются. «А потому, – утверждает С.Г. Любичев, – принуждение по отношению к лицу, заведомо не причастному к преступлению, каким является свидетель, а тем более по отношению к потерпевшему, которому уже причинен вред преступлением, не может быть оправдано задачами борьбы с преступностью, ибо эти задачи могут быть успешно решены лишь при неуклонном соблюдении прав и законных интересов граждан» [9, с. 57].

Вышеприведенные суждения, конечно, оправданы и обоснованы. Однако согласится с ними можно лишь частично. Справедливо рассмотреть и противоположную точку зрения. Автор по отдельным вопросам соглашается с доводами за принудительное освидетельствование свидетелей и потерпевших, приведенными Н.И. Кулагиным [10, с. 52], он частично соглашается и с позицией других авторов, категорично выступающих против принудительного освидетельствования свидетелей и потерпевших. На наш взгляд, принудительное освидетельствование потерпевших и свидетелей можно проводить лишь тогда, когда отказ от освидетельствования делает невозможным провести правовую оценку деяния и ставит под угрозу раскрытие преступления и установление обстоятельств, имеющих значение для дела, что получило отражение в УПК России. Так, в соответствии с ч. 5 ст. 56 УПК, свидетель не может быть принудительно подвергнут судебной экспертизе или освидетельствованию, за исключением случаев, когда освидетельствование необходимо для оценки достоверности его показаний (ч.1 ст. 179 УПК). Полагаем, что потерпевшего несправедливо назвали в числе лиц, подлежащих принудительному освидетельствованию. Вышеприведённые высказывания ученых убедительны, потому мы полагаем целесообразным распространить правило об освидетельствовании свидетеля с его согласия и на потерпевшего, несколько изменив, в соответствии с этим, часть 1 статьи 179 УПК, изложив её в следующей редакции:

«Для обнаружения на теле человека особых примет, следов преступления, телесных повреждений, выявления состояния опьянения или иных свойств и признаков, имеющих значение для уголовного дела, если для этого не требуется производство судебной экспертизы, может быть произведено

освидетельствование подозреваемого, обвиняемого, а также потерпевшего и свидетеля с их согласия, за исключением случаев, когда освидетельствование необходимо для оценки достоверности их показаний».

На охрану права на неприкосновенность частной жизни участников уголовного судопроизводства непосредственно направлено и законодательное нововведение, закрепленное в ч. 5 ст. 179 УПК, следующего содержания:

«Фотографирование, видеозапись и киносъемка в случаях, предусмотренных частью четвертой настоящей статьи, проводятся с согласия освидетельствуемого лица». В ч. 4 ст. 179 УПК речь идет о случаях производства освидетельствования, связанных с обнажением освидетельствуемого лица. Появление в уголовно-процессуальном законе указанной выше нормы обусловлено исключительно заботой о сохранении в тайне сведений о лице, которые он не желает делать достоянием других, о его чести и добром имени. Понятно, что гражданин может иметь на теле физические недостатки, уродства, кожные заболевания, татуировки, в том числе неприличного содержания и т. п., скрываемые от чужих глаз под одеждой. Нормальный человек обычно стесняется, стыдится подобного рода аномалий и вовсе не стремится «увечивать» их на различных носителях, приобщаемых к материалам уголовного дела, сделав тем самым данную информацию достоянием неопределенного круга посторонних ему лиц. Вместе с тем, законодатель, видимо, необходимо быть более последовательным и так же установить запрет на осуществление фотографирования, киносъемки и видеозаписи без согласия лица при производстве личного обыска (ст. 184

УПК) и получении образцов для сравнительного исследования (ст. 202 УПК), в случаях, когда указанные действия сопровождаются обнажением.

Помимо этого, согласно ч. 4 ст. 195 УПК, судебная экспертиза в отношении потерпевшего, за исключением случаев, предусмотренных пунктами 2, 4 и 5 статьи 196 УПК, а также в отношении свидетеля производится с их согласия или согласия их законных представителей, которые даются указанными лицами в письменном виде.

Таким образом, принудительное производство экспертизы в отношении потерпевшего допустимо в случаях, если необходимо установить: а) характер и степень вреда, причиненного здоровью; б) психическое или физическое состояние потерпевшего, когда возникает сомнение в его способности правильно воспринимать обстоятельства, имеющие значение для уголовного дела, и давать показания; в) возраст потерпевшего, когда это имеет значение для уголовного дела, а документы, подтверждающие его возраст, отсутствуют или вызывают сомнение.

По нашему мнению, в уголовно-процессуальном законе необходимо закрепить положение о получении согласия прокурора на освидетельствование и производство экспертизы в отношении потерпевшего и свидетеля в случаях, если последние не дают согласия на проведение названных следственных действий. Это послужит дополнительной гарантией от нарушения конституционных прав и свобод потерпевшего и свидетеля в уголовном судопроизводстве, в том числе, права на неприкосновенность частной жизни.

Библиографический список

1. Строгович М. С. Курс советского уголовного процесса: в 2-х томах. Москва, 1968; Т. 2.
2. Кальченко Н.В., Филимонова А.Н. Этические аспекты правомерного вторжения в сферу личной тайны при производстве следственных действий. VIII Межевзювская конференция студентов и молодых учёных. Волгоград, 2004: 35 – 36.
3. Каминская В.И. Охрана прав и законных интересов граждан в уголовно-процессуальном праве. Советское государство и право. 1968; 10: 32.
4. Антонов И.А. Уголовно-процессуальная деятельность следователей органов внутренних дел: нравственно-правовые критерии её оценки. Диссертация ... кандидата юридических наук. Санкт-Петербург, 2000.
5. Комарова Н.А., Сидорова Н.А. Судебная этика. Санкт-Петербург, 1993.
6. Зинатуллин З.З. Уголовно-процессуальное принуждение и его эффективность. Казань, 1981.
7. Петрухин И.Л. Свобода личности и уголовно-процессуальное принуждение. Москва, 1985.
8. Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации: федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015). Российская газета. 23.11.2011; № 263.
9. Любичев С.Г. Этические основы следственной тактики. Москва, 1980.
10. Кулагин Н.И. Культура и профессиональная этика. Саратов, 2002.

References

1. Strogovich M. S. Kurs sovetskogo ugolovnogo processa: v 2-h tomah. Moskva, 1968; T. 2.
2. Kal'chenko N.V., Filimonova A.N. 'E'ticheskie aspekty pravomernogo vtorzheniya v sferu lichnoj tajny pri proizvodstve sledstvennykh dejstvij. VIII Mezhevzjovskaya konferenciya studentov i molodyh uchenyh. Volgograd, 2004: 35 – 36.
3. Kaminskaya V.I. Ohrana prav i zakonnykh interesov grazhdan v ugolovno-processual'nom prave. Sovetskoe gosudarstvo i pravo. 1968; 10: 32.
4. Antonov I.A. Ugolovno-processual'naya deyatel'nost' sledovatelej organov vnutrennih del: npravstvenno-pravovye kriterii ee ocenki. Dissertaciya ... kandidata yuridicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2000.
5. Komarova N.A., Sidorova N.A. Sudebnaya 'etika. Sankt-Peterburg, 1993.
6. Zinatullin Z.Z. Ugolovno-processual'noe prinuzhdenie i ego 'effektivnost'. Kazan', 1981.
7. Petruhin I.L. Svoboda lichnosti i ugolovno-processual'noe prinuzhdenie. Moskva, 1985.
8. Ob osnovah ohrany zdorov'ya grazhdan v Rossijskoj Federacii: federal'nyj zakon ot 21.11.2011 № 323-FZ (s izm. i dop., vstup. v silu s 24.07.2015). Rossijskaya gazeta. 23.11.2011; № 263.
9. Lyubichev S.G. 'E'ticheskie osnovy sledstvennoj taktiki. Moskva, 1980.
10. Kulagin N.I. Kul'tura i professional'naya 'etika. Saratov, 2002.

Статья поступила в редакцию 08.08.15

УДК 343.98

Ovchinnikov O.M., Professor, Vladimir Juridical Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia (Vladimir, Russia),
E-mail: omo33@mail.ru

INVESTIGATIVE AND CRIMINAL PROCEDURAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF THE EPISTEMOLOGICAL APPROACH.

The work discusses educational environment of a modern school as an essential factor in providing effective formation of readiness of senior pupils to a healthy lifestyle. The author analyzes the current level of health protection in the conditions of school facilities, based on the study of statistical data concludes that at the present time, the preservation and strengthening of health of students is an important, serious socio-pedagogical problem. The work investigates the nature and meaning of a concept "environment". It is stated that the creation of a school environment is intended to ensure the development of high school students have a proper understanding about health and healthy lifestyles, the ways and forms of its development; understanding of health as a fundamental value; the willingness of the individual to the healthy lifestyle initiative and perseverance in maintaining and improving their health and that of others. It is concluded that the educational contents of the school environment forms the totality of the subject, activity and technological components, ensuring the formation of values and consumerism, almost learned of health-competence, designed to

introduce a healthy lifestyle, creation of effective emotional-behavioral school space using values of physical culture in the process of promoting health, ensuring the formation of high readiness of high school students to a healthy lifestyle.

Key words: *operative-investigative activity, criminal activity, epistemological approach, knowledge, crime, evidence.*

О.М. Овчинников, проф. Владимирского юридического института ФСИН России, г. Владимир, E-mail: omo33@mail.ru

ОПЕРАТИВНО-РОЗЫСКНАЯ И УГОЛОВНО-ПРОЦЕССУАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ГНОСЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Статья посвящена рассмотрению гносеологического содержания оперативно-розыскной и уголовно-процессуальной деятельности. Гносеологическая составляющая присутствует в любом виде целенаправленной поисковой активности, что обусловило стремление автора сравнить два важнейших вида государственной правоохранительной деятельности, направленных на выявление, предупреждение, пресечение и раскрытие преступлений с позиции познавательного начала. Автор констатирует, что изучение сведений, имеющих отношение к преступлению, является важнейшим условием, позволяющим осуществлять систематическое совершенствование правоохранительной теории и практики. Отмечается, что как в уголовно-процессуальной, так и в оперативно-розыскной деятельности могут применяться одинаковые гносеологические методы, познавательная сущность которых остается неизменной вне зависимости от вектора их направленности. Автор приходит к выводу, что в рамках уголовного процесса метод познания истины реализуется в действиях участников того процессуального действия, которое производится в целях собирания, исследования, оценки и использования доказательств, т.е. строго регламентировано законом. Констатируется, что в оперативной работе познавательный процесс может не иметь строго установленной формы, что обусловлено реально складывающейся оперативно-розыскной практикой, которая носит многоаспектный, творческий и креативный характер, не подлежащий детальному нормативному закреплению.

Ключевые слова: *оперативно-розыскная деятельность, уголовно-процессуальная деятельность, гносеологический подход, познание, преступление, доказательства.*

Диалектика развития правоохранительной деятельности неизменно актуализирует потребность профильных специалистов к изучению содержания имеющего инструментария, окружающей действительности, чтобы критически оценить их с новых позиций, обусловленных постоянным познанием чего-то нового. Это бесконечный процесс обнаружения новых сторон, процесс углубления познания личности происходящего в мире.

Преступление, как неотъемлемая составляющая правоохранительной деятельности, является такой областью материального мира, познание которой составляет основу для большинства видов деятельности юридического профиля. Изучение сведений, имеющих отношение к преступлению, является важнейшим условием, позволяющим осуществлять систематическое совершенствование правоохранительной теории и практики.

Познавательная деятельность постоянно используется в работе оперативных подразделений, связанной с выявлением, пресечением, предупреждением и раскрытием преступлений. В данной связи особое значение приобретает проблема легитимизации познавательных процессов, находящихся за рамками уголовного судопроизводства, однако связанных с фиксацией фактов правонарушений. Эти процессы осуществляются в различных формах, в том числе и в оперативно-розыскной, которая направлена на установление признаков преступных деяний и лиц, к ним причастных.

Интерес к легитимизации познавательных процессов в оперативно-розыскной деятельности отражает закономерности, присущие правоохранительной политике современного периода, — желание облечь в правовую форму деятельность, специфика которой допускает вторжение в личные, охраняемые Конституцией России интересы граждан.

Одна из задач оперативно-розыскной деятельности заключается в выявлении, предупреждении и раскрытии преступлений [1], что предполагает поиск и установление фактической информации, отражающей и воссоздающей преступное событие, совершенное в прошлом. Оперативный работник, изучая фактические сведения, касающиеся обстоятельств преступления, усваивает нужные для решения текущих задач знания, способствующие процессу познания преступного события.

В философском аспекте [2, с. 391] познание является отражением в сознании каких-либо качеств, особенностей, отношений объектов и событий материальной среды. Любое познание связано с получением сведений об окружающей обстановке. Познание — это многогранный и противоречивый процесс, обуславливающий активную деятельность человека.

Познание объективной действительности служит интересам практики, потребности которой определяют направление и содержание познавательной деятельности [3, с. 5].

Философским базисом познания выступает учение о познаваемости объективных реалий и сфера гносеологических вопросов, вытекающих из него. Речь идет об объекте и предмете познания, содержании человеческих знаний и их характеристике, понимании и структуре процесса познания.

Учение о возможности познания объективной действительности в полной мере относится не только к процессуальной, но и к оперативно-розыскной деятельности. А поскольку это объективный процесс, осуществляемый одними и теми же методами, то независимо от того, проводится он в рамках уголовного процесса [4] или оперативно-розыскного производства, результат их использования один и тот же — борьба с преступностью [5].

Теоретическую основу деятельности органов дознания, следствия, суда составляет ряд наук, в том числе уголовный процесс, криминалистика и оперативно-розыскная деятельность, имеющих общий объект исследования. Следовательно, как и в уголовно-процессуальной, так и в оперативно-розыскной деятельности могут применяться одинаковые гносеологические методы, познавательная сущность которых остается неизменной вне зависимости от вектора их направленности. К примеру, наблюдение в обоих случаях будет являться планомерным, целенаправленным преднамеренным восприятием, содержательное наполнение которого не будет меняться от того, кто является его субъектом. Вместе с тем, условия в которых оно осуществляется, объект и цели могут варьироваться, обуславливая специфику приемов наблюдения, его место в гносеологической деятельности, достоверности его результатов и т. д.

Имеющиеся особенности гносеологической деятельности в процессуальной и оперативной работе обуславливают и ту специфику, которую приобретают общие методы познания при их применении в борьбе с преступностью [6; 7].

В конечном счёте, специфика определяется:

- конкретной формой использования методов в познании;
- статусом субъекта, использующего эти методы;
- условиями познания объективной действительности;
- спецификой объектов познания.

Мы разделяем точку зрения Р.С. Белкина, утверждающего, что «методы познания истины как категория гносеологическая не регламентируются законом, закон регламентирует лишь форму их применения» [8, с. 369 — 370]. Познание, сущность которого составляют собирание, исследование и оценка доказательств, может осуществляться только в строго определенных процессуальных формах. В общем виде — это регламентированный законом порядок производства предварительного расследования [9]. Метод познания истины реализуется в действиях участников того процессуального действия, которое производится в целях собирания, исследования, оценки и использования доказательств. Таким образом, в следственной деятельности процесс познания регламентируется только законом. Иначе быть не может, поскольку познавательные процедуры могут осуществляться различными действиями, в том числе и не предусмотренными законом, а также такими, которые закон не может считать допустимыми.

В оперативной работе познавательный процесс может не иметь строгой процессуальной формы. Это обусловлено не отсутствием возможности её создания, а реально складываю-

щейся оперативно-розыскной практикой, которая носит многоаспектный, творческий и креативный характер, не подлежащий детальному нормативному закреплению.

Следует констатировать, что пока еще не выработано более адекватных и эффективных методов борьбы с преступностью, чем оперативно-розыскная деятельность, назначение которой выражается в разведывательно-поисковой, превентивной деятельности, упреждающей деятельность преступную.

С учётом вышеизложенного можно сделать вывод, что познание и доказывание при раскрытии преступлений является неразрывным единым процессом, что соответствует исходным положениям гносеологии и реальной практики. Утверждения же, что оперативно-розыскная информация не представляет какой-либо ценности, могут лишь дезориентировать практику и отрицательно повлиять на дальнейшее совершенствование её правовой регламентации.

Библиографический список

1. Об оперативно-розыскной деятельности. Федеральный закон от 12.08.1995 № 144-ФЗ. *СПС Консультант плюс*. Available at: <http://base.consultant.ru>
2. *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Инфра, 2001.
3. Лузгин И.М. *Расследование как процесс познания*. Москва, 1969.
4. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации от 18.12.2001 № 174-ФЗ. *СПС Консультант плюс*. Available at: <http://base.consultant.ru>
5. Зуев Е. И. Специальные познания в ОРД. *Оперативно-розыскная работа*. Москва, 1979: 106: 49 – 53.
6. Лузгин И.М. *Методологические проблемы расследования*. Москва, 1973.
7. Якубович Н. А. *Теоретические основы предварительного следствия*. Москва, 1971.
8. Белкин Р.С. *Курс криминалистики*: в 3 томах. Москва, 1997; Т. 1: Общая теория криминалистики.
9. Климов И.А. *Оперативно-розыскная деятельность как процесс познания*. Москва, 1994.

References

1. Ob operativno-rozysknoj deyatel'nosti. Federal'nyj zakon ot 12.08.1995 № 144-FZ. *SPS Konsul'tant plus*. Available at: <http://base.consultant.ru>
2. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar`*. Moskva: Infra, 2001.
3. Luzgin I.M. *Rassledovanie kak process poznaniya*. Moskva, 1969.
4. Uголовно-processual'nyj kodeks Rossijskoj Federacii ot 18.12.2001 № 174-FZ. *SPS Konsul'tant plus*. Available at: <http://base.consultant.ru>
5. Zuev E. I. Special'nye poznaniya v ORD. *Operativno-rozysknaya rabota*. Moskva, 1979: 106: 49 – 53.
6. Luzgin I.M. *Metodologicheskie problemy rassledovaniya*. Moskva, 1973.
7. Yakubovich N. A. *Teoreticheskie osnovy predvaritel'nogo sledstviya*. Moskva, 1971.
8. Belkin R.S. *Kurs kriminalistiki*: v 3 tomah. Moskva, 1997; T. 1: Obschaya teoriya kriminalistiki.
9. Klimov I.A. *Operativno-rozysknaya deyatel'nost' kak process poznaniya*. Moskva, 1994.

Статья поступила в редакцию 02.09.15

УДК 343.985.7

Ryasov A.A., Cand. of Sciences (Law), Professor, Department of Criminology, Stavropol branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: identifiks@mail.ru

Zhigalova G.G., Cand. of Sciences (Medicine), senior teacher, Department of Criminology, Stavropol branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: gigalovagalina@yandex.ru

THE QUESTION OF FIXATION AND REMOVING OF COMPUTER-TECHNICAL TRACES OF A CRIME. The paper investigates a concept and the specifics of computer and technical traces in the sphere of computer information crimes. The interaction of an investigator and an expert on finding, fixation and removing computer-technical traces is described. A method of detection computer-technical traces is presented. A legal procedure of getting access to personal e-mail materials is described. An example of an arrest of postal and telegraph materials is given.

Key words: method of investigation of crimes in the sphere of computer information, computer and technical tracks, finding, fixing and removal of trace.

А.А. Рясоев, канд. юр. наук, доц., проф. каф. криминалистики Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: identifiks@mail.ru;

Г.Г. Жигалова, канд. мед. наук, ст. преп. каф. криминалистики Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: gigalovagalina@yandex.ru

СПОСОБЫ ФИКСАЦИИ И ИЗЪЯТИЯ КОМПЬЮТЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СЛЕДОВ ПРЕСТУПЛЕНИЯ

В статье рассматривается понятие и специфика компьютерно-технических следов, отдельные вопросы методики расследования преступлений в сфере компьютерной информации, взаимодействия следователя и специалиста при обнаружении, фиксации и изъятии компьютерно-технических следов; места и способы обнаружения компьютерно-технических следов. Уголовно-процессуальный порядок получения судебного решения на изъятие электронной почтовой переписки и получения компьютерной информации с сервера провайдера, о наложении ареста на почтово-телеграфные отправления, о производстве их осмотра и выемки в целях расследования преступлений в сфере компьютерной информации.

Ключевые слова: методика расследования преступлений в сфере компьютерной информации, компьютерно-технические следы, обнаружение, фиксация и изъятие следов.

Преступления в сфере компьютерной информации имеют существенное отличие от других видов преступлений, которое заключается, прежде всего, в специфической следовой картине преступления. Следы преступлений по делам данной категории весьма специфичны, по сравнению с традиционными следами, и требуют разработки принципиально новых методов работы с ними.

В целях выявления и собирания компьютерных и технических следов преступления следователь практически всегда вынужден прибегать к помощи специалистов в области программирования, использования компьютеров и новых технологий. Однако даже в этом случае следователь сталкивается со значительными трудностями при выявлении и фиксации данных следов, т. к. даже наличие высококвалифицированного специалиста

не даёт гарантии успеха в собирании и использовании компьютерно-технических следов. Основной причиной такой ситуации является нарушение требований допустимости доказательств [1]. П. 1 ст. 75 УПК РФ определяет подобные доказательства как полученные с нарушением требований УПК РФ. Недопустимые доказательства не имеют юридической силы и не могут быть положены в основу обвинения, а также использоваться для доказывания любого из обстоятельств, предусмотренных ст. 73 УПК РФ.

Выходом из подобной ситуации нам видится в более тесном взаимодействии следователя и специалиста на всех этапах работы с компьютерно-техническими следами [2]. Ведь специалист не знает всех особенностей процессуального оформления компьютерных следов и может допустить ошибки в их процессуальной фиксации и изъятии, а следователь не может знать всех технических возможностей выявления фиксации и изъятия таких следов. Поэтому, только взаимное информирование друг друга, исключение случаев формализма, взаимодействие и оказание взаимопомощи при работе с такими следами поможет избежать большинства проблем связанных и последующем расследовании и судебным рассмотрением преступлений в сфере компьютерной информации.

Основное отличие компьютерно-технических следов от традиционных заключается в том, что они практически не изменяют внешнюю среду и вещную обстановку. Они представляют собой определённые изменения в компьютерной информации, в форме её уничтожения, видоизменения, блокирования или копирования.

Следы по делам о преступлениях в сфере компьютерной информации могут встречаться как в традиционном, криминалистическом их понимании, так и в электронном виде. В первом случае к ним могут быть отнесены различные рукописные записи, распечатки, следы пальцев рук, микрочастицы на клавиатуре, различные носители информации.

Второй вид компьютерно-технических следов очень разнообразен по форме и месту их обнаружения. Они могут быть оставлены на машинных носителях информации: на жестких дисках ЭВМ, флеш-картах и т. д. Компьютерно-техническими следами являются также результаты работы антивирусных и тестовых программ. Данные следы могут быть выявлены при изучении компьютерного оборудования, рабочих записей программистов, протоколов работы антивирусных программ, программного обеспечения.

Компьютерно-технические следы могут оставаться и при опосредованном (удаленном) доступе через компьютерные сети,

например через Интернет. Они возникают в силу того, что система, через которую производится доступ, обладает некоторой информацией, которую эта система запрашивает у лица, пытающегося соединиться с другим компьютером. Она определяет электронный адрес, используемое программное обеспечение и его версию.

Процессуальная фиксация компьютерно-технических следов представляет собой одну из форм фиксации доказательств. При этом под фиксацией доказательств понимается система действий по запечатлению в установленных законом формах фактических данных, имеющих значение для правильного разрешения уголовного дела, а также условий, средств и способов их обнаружения и закрепления. Наиболее предпочтительным способом изъятия компьютерно-технических следов является изъятие их вместе с предметом-носителем.

Другим способом изъятия является их копирование. В следственной и экспертной практике выработаны, апробированы и успешно используются методики копирования дисков, исключающие внесение изменений в первоначальные данные. Данные методики основываются на создании так называемого образа носителя, представляющего собой побитовую копию каждого сектора первоначального носителя. Программные средства для создания подобных образов не вносят никаких изменений в первоначальные носители, а создаваемый ими образ в цифровой форме идентичен по содержанию оригиналу, что исключает сомнения в подлинности копии или образа.

Вышеуказанные способы изъятия компьютерно-технических следов с компьютера преступника или потерпевшего применимы в случае возможности непосредственного доступа к ним следователя.

Если же речь идёт о получении компьютерной информации с сервера провайдера, то здесь порядок её изъятия будет определяться видом изымаемой информации.

Так, в случае необходимости изъятия электронной почтовой переписки, то необходимо производство наложения ареста на почтово-телеграфные отправления, их осмотра и выемки в порядке ст. 185 УПК. Производство данного следственного действия допускается только на основании судебного решения. Аналогичный порядок предусмотрен и для осмотра почтовых отправлений лицами, не являющимися уполномоченными работниками оператора связи, вскрытия почтовых отправлений, осмотра вложений, ознакомления с информацией и документальной корреспонденцией, передаваемыми по сетям электросвязи и сетям почтовой связи.

Библиографический список

1. Аветисян А.Д. *Предварительное расследование: учебное пособие*. Ставрополь, 2009.
2. Зайцева Е.А. *Использование специальных познаний в судебном производстве по уголовным делам: монография*. Волгоград, 2010.

References

1. Avetisyan A.D. *Predvaritel'noe rassledovanie: uchebnoe posobie*. Stavropol', 2009.
2. Zajceva E.A. *Ispol'zovanie special'nyh poznanij v sudebnom proizvodstve po ugolovnym delam: monografiya*. Volgograd, 2010.

Статья поступила в редакцию 06.08.15

УДК 378

Ustinova L.G., Cand. of Sciences (Social Studies), senior lecturer, Stavropol branch of Krasnodar University of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: Larisa151@inbox.ru

Sultanova M.V., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Stavropol branch of Krasnodar University of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: sultan_777@mail.ru

HUMANITARIAN TRAINING OF FUTURE LAW ENFORCEMENT OFFICERS IN FOREIGN EDUCATIONAL PRACTICE. Central to humanitarian training in foreign universities is teaching personnel the law enforcement. The study is closely connected with theories of humanism and democracy, culture, art ethnos nation, native language and literature, sociology, basics of psychology and pedagogy, philosophy of law, rights and duties of a citizen, national psychology and culture of other peoples, problems of humanity (peace, ecology, cooperation) professional morality, deontology, sociology the psychology and pedagogy of law enforcement, issues of personal growth and self-education. Humanitarian training of future law enforcement officers abroad is considered as opposed to narrow-sensed normative contents of education, when the one-sided approach often becomes a cause of professional narrowness of the study of future police officers.

Key words: human training, law enforcement officers, structure of world experience of humanitarian training of law enforcement officers.

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

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

ГУМАНИТАРНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ В ЗАРУБЕЖНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Центральное место в гуманитарной подготовке в зарубежных вузах, готовящих кадры для правоохранительных органов, отводится изучению: теории гуманизма и демократии, культуры, искусства этноса народа, родного языка и литературы, социологии, основ психологии и педагогики, философии права, прав и обязанностей гражданина, национальной психологии и культуры других народов, проблем человечества (мира, экологии, сотрудничества) профессиональной морали, деонтологии, социологии, психологии и педагогики правоохранительной деятельности, вопросов личностного роста и самообразования. Гуманитарная подготовка будущих сотрудников правоохранительных органов рассматривается за рубежом ещё и как противоядие узконаправленной нормативной наполненности образования.

Ключевые слова: гуманитарная подготовка, сотрудники правоохранительных органов, структура мировой опыт гуманитарной подготовки сотрудников правоохранительных органов.

Подготовка профессионалов правоохранительных органов должна отвечать мировому уровню цивилизации, характерному утверждению в жизни идей и норм гуманизма, демократии, правового государства и общества с рыночной экономикой. Эта основополагающая идея лежит в основе международных образовательных стандартов. Педагогический опыт наиболее развитых стран, ставших ранее на путь реализации таких идей и имеющих опыт воплощения их в жизнь, представляет определённый интерес.

За рубежом уделяется специальное внимание обучению и воспитанию сотрудников правоохранительных органов в духе идей:

- глобального понимания мира («планетарного сознания»),
- взаимопонимания между народами и предупреждения войны с применением средств массового поражения, признания мира как самой высокой ценности и условия сохранения человечества на Земле («педагогика мира»),
- необходимости сохранения и защиты природной сферы,
- признания полного равенства людей вне зависимости от расы, нации, пола, религиозности, политических убеждений,
- признания свободы, прав, развития способностей, взглядов, выбора жизненного пути и поступков каждым гражданином в рамках закона, как важнейшего предназначения цивилизованного правового общества,
- необходимости создания и упрочения правового общества, призванного стоять на страже законных интересов граждан.

Центральное место в гуманитарной подготовке в зарубежных вузах, готовящих кадры для правоохранительных органов, отводится изучению: теории гуманизма и демократии, культуры, искусства этноса народа, родного языка и литературы, социологии, основ психологии и педагогики, философии права, прав и обязанностей гражданина, национальной психологии и культуры других народов, проблем человечества (мира, экологии, сотрудничества) профессиональной морали, деонтологии, социологии, психологии и педагогики правоохранительной деятельности, вопросов личностного роста и самообразования.

Гуманитарная подготовка будущих сотрудников правоохранительных органов рассматривается за рубежом ещё и как противоядие узконаправленной нормативной наполненности образования, что при одностороннем подходе становится зачастую причиной профессиональной узости их мышления, его нормативности, решения профессиональных задач вне понимания человека-личности, по образцу срабатывания «нормативной машины». Как отмечает А.М. Столяренко [1], профессиональная узость и односторонность приводят к психологическому перевёртышу – утрате социального, гуманного, созидательного смысла правоохранительной деятельности – служения людям и превращения ее в борьбу с людьми.

На основе изучения мирового опыта, можно отметить, что гуманитарная профессиональная подготовка будущих работников правопорядка за рубежом предполагает достижение внутреннего принятия обучающимися норм поведения, заключающихся в:

– проявлении уважения и терпимости к менталитету (индивидуальности, своеобразию) другого человека, терпимости к тому, что он своеобразен и имеет право быть несогласным с нами, иметь свою точку зрения, интересы и это далеко не всегда плохо;

– отношении к разнообразию (плюрализму) идей, взглядов, желаний, подходов, отношений как к нормальному явлению в жизни общества, не как к недостатку, а достоинству общества, коллектива, группы, как обязательному условию быстрого развития, движения вперёд, достижения успехов и принятия взвешенных решений;

– стремлении при столкновении с иными мнениями, решениями и поступками понять их, разобраться в причинах и сильных сторонах, увидеть достоинства, а не сводить все к недостаткам;

– недопустимости попыток сразу критиковать и переделывать человека с иными взглядами и интересами, стремления «обращать его в свою веру»; необходимой учитывать его своеобразие в общении и работе с ним; стараться адаптировать свои рассуждения и действия к его особенностям; при обязательной необходимости влиять на него не сводить дело к силовому давлению и принуждению, но всегда стараться убедить, аргументировано доказывать;

– умении вести дискуссию, убедительно отстаивать свою позицию;

– признании права другого человека на удовлетворение своих интересов, проявление индивидуальных сильных сторон, индивидуальное развитие;

– признании права выбора человеком своего решения в различных ситуациях, в том числе и образовательных, при обязательной личной ответственности за выбор и его последствия [2].

Демократическое обучение и воспитание обучающихся в юридических образовательных учреждениях и служащих в правоохранительных органах требует введения соответствующих учебных дисциплин, курсов, разделов, тем. Как показало изучение опыта преподавания в зарубежных вузах, готовящих полицейских, образовательный процесс строится определённым образом на основе следующих гуманистических принципов [3 – 6]:

– предоставлять свободу обучаемым получать образование согласно своим склонностям и потребностям, право выбирать факультативные (необязательные) и элективные (избираемые в обязательном порядке) курсы, предлагаемые факультетами и кафедрами;

– поддерживать дисциплину на основе уважения человеческого достоинства студентов, преподавателей и сотрудников, не применять методов физического и психического насилия;

– при организации и проведении различных форм занятий развивать демократические качества, установки, привычки в умениях у обучаемых. Активно использовать дискуссии, не пресекать высказывания обучающимися и сотрудниками своих мыслей, несовпадающих с изложенными преподавателем, не проявлять

в отношении их остракизма и унижающих достоинство реплик, требовать от каждого высказывающего свою точку зрения убедительной аргументации и доказательств;

– уважать все права обучающихся и сотрудников, демонстрируя пример демократизма во всей деятельности образовательных учреждений и правоохранительных органов; взаи-

моотношениях преподавателей и обучающихся, руководства и преподавателей; стиле общения, принятии и исполнении решений, организации и методике занятий и др.;

– учить и требовать от студентов и сотрудников проявления норм демократии в своей учебной и профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Столяренко А.М. *Юридическая педагогика: курс лекций*. Москва: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ». Издательство «ЭКМОС», 2000.
2. Колонтаевская И.Ф. Институт обучения полицейских при Иллинойском университете (педагогический анализ каталога обучающих программ). *Деятельность правоохранительных органов зарубежных стран*. Москва, 1999; Вып. 1.
3. Устинова Л.Г. Применение комплексного подхода в процессе организации воспитания коллектива сотрудников ОВД. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 2 (45): 27 – 28.
4. Устинова Л.Г., Султанова М.В. Основные подходы к реализации педагогической требовательности руководителем ОВД. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 132 – 134.
5. Устинова Л.Г. Конструирование технологий воспитания сотрудников ОВД. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44): 71 – 73.
6. Устинова Л.Г. Управленческая культура руководителя ОВД в контексте современных стилей и методов руководства. *Концепт*. 2014; Т. 20: 206 – 211.

References

1. Stolyarenko A.M. *Yuridicheskaya pedagogika: kurs lekcij*. Moskva: Associaciya avtorov i izdatelej «TANDEM». Izdatel'stvo «EKMOS», 2000.
2. Kolontaevskaya I.F. Institut obucheniya policejskih pri Illinojskom universitete (pedagogicheskij analiz kataloga obuchayuschih programm). *Deyatel'nost' pravoohranitel'nyh organov zarubezhnyh stran*. Moskva, 1999; Vyp. 1.
3. Ustinova L.G. Primenenie kompleksnogo podhoda v processe organizacii vospitaniya kolektiva sotrudnikov OVD. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 2 (45): 27 – 28.
4. Ustinova L.G., Sultanova M.V. Osnovnye podhody k realizacii pedagogicheskoy trebovatel'nosti rukovoditelem OVD. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 132 – 134.
5. Ustinova L.G. Konstruirovaniye tehnologii vospitaniya sotrudnikov OVD. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44): 71 – 73.
6. Ustinova L.G. Upravlencheskaya kul'tura rukovoditelya OVD v kontekste sovremennyh stilej i metodov rukovodstva. *Koncept*. 2014; T. 20: 206 – 211.

Статья поступила в редакцию 27.08.15

УДК 342

Hadikov A.K., Cand. of Sciences (Law), senior teacher, Department of Constitutional Law, Gorsky State Agrarian University (Vladikavkaz, Russia), E-mail: xadikovacamaz@mail.ru

STATE AND LEGAL FORMATION IN THE REPUBLIC OF NORTH-OSSETIA ALANIA (1918-2015 GG.). The publication is a historical-legal analysis of the phased formation of statehood in the Republic of North Ossetia Alania. The work analyzes the gradual political and legal development of the statehood of the Republic of North Ossetia – Alania, which has its own certain characteristics that are sometimes intertwined with independent Ossetian people political-legal decisions of the Central authorities. Describing the current stage, it is concluded that at present the Republic of North Ossetia-Alania determines the system of bodies of state power in accordance with the Russian legislation; establishes their own official languages; national symbols, and has its national peculiarities constitutional development that distinguish it from other subjects of the Russian Federation.

Key words: Statehood, Ossetia, autonomous republic, political-legal process, federation, constitution.

А.К. Хадиков, канд. юр. наук, ст. преп. каф. конституционного права юридического факультета ФГБОУ ВПО «Горский ГАУ», г. Владикавказ, E-mail: xadikovacamaz@mail.ru

ГОСУДАРСТВЕННО-ПРАВОВОЕ СТАНОВЛЕНИЕ РЕСПУБЛИКИ СЕВЕРНАЯ ОСЕТИЯ – АЛАНИЯ (1918 – 2015 гг.)

В данной публикации проводится историко-правовой анализ поэтапного становления государственности в Республике Северная Осетия Алаания. В статье делается попытка провести анализ поэтапного политико-правового развития государственности Республики Северная Осетия – Алаания, которому присущи свои определённые черты, которые порой переплетались с независимыми от осетинского народа политико-правовыми решениями центральных органов власти. Характеризуя современный этап, можно констатировать, что в настоящий момент Республика Северная Осетия – Алаания самостоятельно определяет систему органов государственной власти в соответствии с российским законодательством.

Ключевые слова: государственность, Осетия, автономная республика, политико-правовой процесс, федерация, конституция.

Опыт решения национального вопроса в бывшем Советском Союзе, национально-государственного строительства малочисленных народов Северного Кавказа представляет собой огромное политико-правовое достижение. Советский опыт национально-государственного строительства, разрешения вековых противоречий в сфере национальной политики и межнациональных отношений представляет собой актуальную научную проблему для отечественных исследователей.

К первому этапу можно отнести период образования коллективной государственности народов бывшей Терской области (Горская республика, Терская Советская Республика, Горская Автономная Советская Республика). Данный период характерен тем, что угроза развала РСФСР в 1918 – 1920 годах, исходящая

с юга России, ускорила образование на Северном Кавказе руководством государства коллективной автономии горских народов. Созданная Горская Автономная Советская Социалистическая Республика явилась временным и весьма удачным политическим маневром большевиков в установлении в сложном многонациональном регионе советской власти. Таким образом, большевики сохранили территориальную целостность РСФСР. Горская АССР с самого начала была образована как промежуточное состояние самоуправляемости горских народов Северного Кавказа [1].

Вторым этапом в дальнейшем развитии государственности в Северной Осетии является создание Северо-Осетинской Автономной Области (СОАО), как субъект непосредственно входящий в состав РСФСР. В 1925 году СОАО по решению централь-

ной советской власти была включена в Северо-Кавказский край, а с 1934 года. – Орджоникидзевский край. Основной целью этих процессов было обеспечение быстрого подъема производительных сил всего Северного Кавказа.

Образование Северо-Осетинской Автономной Области положило начало новому правовому периоду развития государственного строительства Северной Осетии. Оно являлось административной формой национально-государственного самоуправления, без предоставления политических прав государственного образования.

Последующим периодом в развитии государственности осетинского народа, безусловно связан с принятием Конституции СССР 1936 г. и Конституции РСФСР 1937 г., они позволили произвести политико-правовой переход от административной формы автономии Северной Осетии к форме политической. Преобразованная в 1936 году Северо-Осетинская АССР являлась «социалистическим государством» в составе РСФСР, осуществлявшим государственную власть самостоятельно, в пределах, установленных конституциями СССР 1936 года и РСФСР 1937 года. Существовавшая на тот момент противоречивость правового положения Северо-Осетинской АССР заключалась в том, что с одной стороны, юридически она признавалась государством, а с другой – её государственная власть, по сути, действовала в режиме местного управления, «квазигосударственного» состояния. Такое положение сохранялось вплоть до расформирования Союза ССР в 1991 году на независимые государства.

В конце 80-х – начале 90-х годов XX века Верховным Советом Союза ССР был принят ряд законодательных актов, принципиально изменивших правовой статус автономных республик и их взаимоотношения с союзными республиками, в составе которых они находились. Автономные республики, располагая правовой основой, приступили к решению проблем суверенизации. Принятые ими декларации «О государственном суверенитете» сыграли свою историческую роль, изменив правовой статус автономных республик, вопреки Конституции РСФСР 1978 года. Основной целью принятия на тот момент уже Северо-Осетинской ССР «Декларации о государственном суверенитете» заключалась в защите территориальной целостности.

В целях обеспечения целостности страны, в конце 90-х годов XX века в России начался болезненный процесс приведения в соответствие с Конституцией Российской Федерации законодательства ее субъектов [2]. Данная работа была проведена и в Республике Северная Осетия-Алания, где внесли необходимые по-

правки в Конституцию РСО-А, которыми были исключены нормы, касающиеся ее суверенитета, гражданства республики, банковской системы РСО-А и т. д. В жизнь страны стали воплощаться необходимые для государственного укрепления меры. Среди них следует выделить программу «федеральной реформы», кардинально изменившей организацию органов государственной власти Республики Северная Осетия-Алания как субъекта Российской Федерации. Этот сложный политико-правовой процесс проявился в принятии Верховным Советом Северо-Осетинской АССР Декларации о государственном суверенитете Северо-Осетинской Автономной Советской Социалистической Республики (20 июля 1990 г.), принятии новой Конституции Республики Северная Осетия-Алания (12 ноября 1994 г.), подписании Договора о разграничении предметов ведения и полномочий между органами государственной власти Российской Федерации и органами государственной власти Республики Северная Осетия-Алания (23 марта 1995 г.).

Следующим этапом преобразования государственности Северной Осетии стала вторая половина 90-х годов XX века по н. в. Этому периоду присуща устойчивая тенденция к централизации государственной власти в Российской Федерации. В Республике Северная Осетия-Алания были приведены в соответствии с Конституцией (Основным Законом) Российской Федерации местное законодательство, приняты республиканские законы в соответствии и на основе федеральных законов. В республике Северная Осетия-Алания была также «достроена» судебная власть в виде установления отсутствовавших ранее Конституционный и мировой суды.

Подводя итоги, отмечу, что на сегодняшний день государственно-правовой статус Республики Северная Осетия-Алания определяется тем, что республика имеет свою территорию, которая принадлежит её многонациональному народу и не может быть изменена на основании федерального законодательства; государственно-правовую систему, которая включает в себя Конституцию республики, республиканские законы и другие правовые акты, договоры и соглашения с Российской Федерацией, с её субъектами и субъектами зарубежных федеративных государств; Республика Северная Осетия – Алания самостоятельно определяет систему органов государственной власти в соответствии с российским законодательством; устанавливает свои государственные языки; государственную символику; имеет свои национально-государственные особенности конституционного развития, которые отличают её от других субъектов РФ.

Библиографический список

1. Дзидзоев В.Д., Хадиков А.К. *Этапы национально-государственного строительства в Осетии и проблемы современной этнополитики (исторический и политико-правовой анализ)*: монография. Владикавказ, 2014.
2. Хадиков А.К. Историко-правовой анализ государственного устройства Российской Федерации (1917-2004). *Власть*. 2006; 12.
3. Кочисов В.К., Чеджемов С.Р. *История развития народного образования в Осетии*: учебное пособие. Владикавказ, 1995.

References

1. Dzidzoev V.D., Hadikov A.K. *Etapy nacional'no-gosudarstvennogo stroitel'stva v Osetii i problemy sovremennoj 'etnopolitiki (istoricheskij i politiko-pravovoj analiz)*: monografiya. Vladikavkaz, 2014.
2. Hadikov A.K. *Istoriko-pravovoj analiz gosudarstvennogo ustrojstva Rossijskoj Federacii (1917-2004)*. *Vlast'*. 2006; 12.
3. Kochisov V.K., Chedzhemov S.R. *Istoriya razvitiya narodnogo obrazovaniya v Osetii*: uchebnoe posobie. Vladikavkaz, 1995.

Статья поступила в редакцию 30.09.15

УДК: 349

Tchedzhemov A.Yu., Cand. of Sciences (History), chief specialist-expert of control and auditing division of territorial fund for the required medical insurance of Republic of North Osetia – Alaniya, E-mail: alan_tchedzhemov@mail.ru

Tchedzhemov S.R., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Humanitarian, Social and Economic Sciences, North-Ossetian State Medical Academy, E-mail: srchedgemov@mail.ru

TO SOME ISSUES IDENTIFYING MAJOR VIOLATIONS OF THE LAW TO USE FUNDS OF COMPULSORY MEDICAL INSURANCE SYSTEM. The article analyses some of the problem areas in Health Organization and expenditure of the statutory health insurance leadership of health care organizations in connection with the change of federal and regional legislation in the sphere of public health. The authors distinguish the causes of violations and offer the possibility of reforming the legislative framework with a view to adapting the regulatory legal acts, regulating medical organizations to valid realities in the industry.

Key words: healthcare, medical assistance, compulsory health insurance, improper and inefficient spending.

А.Ю. Чеджемов, канд. ист. наук, ФГБОУ ВПО «Северо-Осетинская государственная медицинская академия», E-mail: alan_tchedzhemov@mail.ru

С.Р. Чеджемов, д-р пед. наук, проф. каф. гуманитарных, социальных и экономических наук, ФГБОУ ВПО «Северо-Осетинская государственная медицинская академия», E-mail: srchedgemov@mail.ru

К НЕКОТОРЫМ ВОПРОСАМ ВЫЯВЛЕНИЯ ОСНОВНЫХ НАРУШЕНИЙ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В ИСПОЛЬЗОВАНИИ СРЕДСТВ СИСТЕМЫ ОБЯЗАТЕЛЬНОГО МЕДИЦИНСКОГО СТРАХОВАНИЯ

В статье анализируются некоторые проблемные зоны в организации здравоохранения и расходовании средств системы обязательного медицинского страхования руководством медицинских организаций в связи с изменением федерального и регионального законодательства в сфере здравоохранения. Авторы выделяют причины нарушений и предлагают возможность реформирования законодательной базы с целью адаптации нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность медицинских организаций, к действительным реалиям в отрасли.

Ключевые слова: здравоохранение, медицинская помощь, обязательное медицинское страхование, нецелевое и неэффективное расходование средств.

В наши дни особое внимание заслуживают вопросы совершенствования законодательства в сфере здравоохранения. С принятием Федеральных законов от 29 ноября 2010 года № 326-ФЗ «Об обязательном медицинском страховании в Российской Федерации» и от 21 ноября 2011 года № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» правовая база, регламентирующая деятельность медицинских организаций, претерпела значительные преобразования. В здравоохранении был осуществлен переход на преимущественно одноканальное финансирование (за счет средств системы обязательного медицинского страхования) и реализована Программа модернизации отрасли. В некоторой части изменились источники финансирования медицинских организаций. В конце первого десятилетия XXI века муниципальные амбулаторно-поликлинические учреждения получали финансовые средства Федерального фонда обязательного медицинского страхования и средства Федерального бюджета на конкретные программные цели и должны были располагать ими согласно требованиям раздельного учета. С переходом же на новые условия финансирования в отмеченной выше аналитике уже не было необходимости. Проведение диспансеризаций (всеобщей и детей-сирот и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации), также как и организация услуг врачей первичного звена (в том числе участковых) осуществляется за счет средств территориальных фондов обязательного медицинского страхования в рамках общего финансирования медицинских организаций согласно Территориальным программам госгарантий в части ОМС. Это нововведение позволило устранить множество проблем на локальном уровне организации здравоохранения. Руководители учреждений получили возможность использования имеющихся финансовых ресурсов на первостепенные нужды в рамках системы, благодаря чему во многом разрешилось противоречие, заключавшееся в наличии остатка целевых средств на одном счете и невозможность их использования на иные цели, требующие незамедлительных действий. С изменением ФЗ в управлении медицинскими организациями появилось больше правовой свободы для принятия решений, направленных на рационализацию расходования финансовых средств. Руководители получили возможность аккумуляции ресурсов обязательного медицинского страхования и направления их на приоритетные участки и проблемные зоны. Расширился перечень расходных статей, на которые законодатель предусматривает использование денежных потоков системы. Если в соответствии с Законом Российской Федерации от 28.06.1991 года «О медицинском страховании граждан в РФ» и подзаконными нормативно-правовыми актами, принятыми в его исполнение, было разрешено расходовать ресурсы обязательного медицинского страхования на следующие затратные статьи: на заработную плату, на начисления на выплаты по оплате труда, на медикаменты и расходные материалы, на мягкий инвентарь, на организацию питания, на проведение лабораторных и инструментальных исследований, проводимых в других медицинских организациях вследствие отсутствия лицензии на право осуществления медицинской деятельности отдельных видов услуг.

С переходом на преимущественно одноканальное финансирование перечень возможных расходов медицинских организаций в части обязательного медицинского страхования заметно расширился. В соответствии с федеральным законодательством структура тарифа на оплату медицинской помощи включает в себя расходы на заработную плату, начисления на оплату труда, прочие выплаты, приобретение лекарственных средств, расходных материалов, продуктов питания, мягкого инвентаря, медицинского инструментария, реактивов и химикатов, прочих мате-

риальных запасов, расходы на оплату стоимости лабораторных и инструментальных исследований, проводимых в других учреждениях (при отсутствии в медицинской организации лаборатории и диагностического оборудования), организации питания (при отсутствии организованного питания в медицинской организации), расходы на оплату услуг связи, транспортных услуг, коммунальных услуг, работ и услуг по содержанию имущества, расходы на арендную плату за пользование имуществом, оплату программного обеспечения и прочих услуг, социальное обеспечение работников медицинских организаций, установленное законодательством Российской Федерации, прочие расходы, расходы на приобретение основных средств (оборудование, производственный инвентарь) стоимостью до 100000 руб. за единицу [1].

Нарушения законодательства, как федерального, так и регионального, руководителями медицинских организаций в расходовании средств системы обязательного медицинского страхования может быть обусловлено объективными и субъективными причинами и подразделяется на две группы: нецелевое использование средств и неэффективное расходование финансовых ресурсов. Нецелевым использованием средств согласно Бюджетному кодексу РФ признаётся направление средств бюджета бюджетной системы Российской Федерации и оплата денежных обязательств в целях, не соответствующих полностью или частично целям, определенным законом (решением) о бюджете, сводной бюджетной росписью, бюджетной росписью, бюджетной сметой, договором либо иным документом, являющимся правовым основанием предоставления указанных средств. [2]

Нецелевым использованием средств системы обязательного медицинского страхования в Республике Северная Осетия – Алания следует считать их использование на цели, противоречащие Постановлениям Правительства РСО – Алания «О территориальной программе государственных гарантий бесплатного оказания гражданам медицинской помощи на территории РСО – Алания», которые Правительство Республики принимает на каждый год (и на плановый период) [3].

Территориальные программы (в части обязательного медицинского страхования) детализируют Федеральное законодательство, а именно Постановления Правительства «О Программе государственных гарантий бесплатного оказания гражданам медицинской помощи» (так называемые Базовые программы госгарантий, также принимаемые на соответствующий год и плановый период) [4].

Нами выявлено, что основными нарушениями руководящих кадров медицинских организаций в части нецелевого использования средств обязательного медицинского страхования в 2013 году являются:

- выдача заработной платы из средств обязательного медицинского страхования сотрудникам, оказывающим медицинскую помощь при заболеваниях, не включенных в базовую программу обязательного медицинского страхования (заболевания, передаваемые половым путем, туберкулез, ВИЧ-инфекция и синдром приобретённого иммунодефицита, психические расстройства и расстройства поведения, в том числе связанные с употреблением психоактивных веществ, включая профилактические осмотры несовершеннолетних в целях раннего (своевременного) выявления немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ) (указанные расходы являлись обязательством бюджета РСО – Алания);

- оплата начислений на выплаты по оплате труда медицинским работникам, услуги которых не являлись медицинской помощью системы обязательного медицинского страхования;

- оплата в 2013 году задолженности 2012-го и прошлых лет по статьям, включенным в структуру тарифа обязательного ме-

дицинского страхования с 2013 года (расходные обязательства бюджетов соответствующих уровней);

- содержание геронтологических коек и оказание паллиативной помощи за счет финансов обязательного медицинского страхования;

- приобретение основных средств в части хозяйственного инвентаря за средства обязательного медицинского страхования;

- приобретение оборудования стоимостью выше 100 000,00 рублей за единицу в части ОМС;

- оказание медицинской помощи больным ВИЧ-инфекцией (расходы, предусмотренные для местных бюджетов);

- проведение капитального ремонта медицинских организаций (обязательство соответствующих бюджетов);

- оказание скорой помощи не идентифицированным на момент лечения гражданам, а также не застрахованным в системе обязательного медицинского страхования;

- оплата штрафных санкций, выставленных должностным лицам медицинской организации;

- иные расходы, не относящиеся к расходам медицинских организаций.

С 2014 года допускается приобретение хозяйственного инвентаря в рамках обязательного медицинского страхования стоимостью не выше 100 000,00 рублей за единицу [5]. В 2015 году Правительством РСО – Аляния допускается проведение капитального ремонта медицинских организаций с использованием средств системы обязательного медицинского страхования [6].

Неэффективное расходование средств системы обязательного медицинского страхования – понятие более широкое и во многом более спорное, чем нецелевое использование средств. Обращаясь к положениям Бюджетного кодекса РФ, принцип эффективности использования бюджетных средств предполагает допущение, что при составлении и исполнении бюджетов участники бюджетного процесса в рамках установленных им бюджетных полномочий должны исходить из необходимости достижения заданных результатов с использованием наименьшего объема средств [7].

Нам представляется, что принцип эффективности определяется как получение наиболее выгодного варианта с наименьшими затратами (во главу угла ставится соотношение «результат – цена»). Законодатель исходит из того, что эффективность использования бюджетных средств или средств обязательного медицинского страхования должна предполагаться. «Никто не вправе извлекать преимущество из своего незаконного или недобросовестного поведения [8].

Касательно деятельности медицинских организаций, задействованных в системе обязательного медицинского страхования, эффективность расходования финансовых ресурсов руководством будет означать направление имеющихся средств на решение актуальных вопросов согласно действующему Федеральному и региональному законодательству.

Первоочередными задачами в этом ракурсе могут являться следующие характеристики финансового-хозяйственной деятельности медицинских организаций:

- недопущение роста кредиторской задолженности в части обязательного медицинского страхования;

- своевременность и правильность начисления и выплаты заработной платы сотрудникам в соответствии с Трудовым кодексом [9], внутренними локальными актами (для Государственных бюджетных учреждений здравоохранения – на основании постановлений Правительства РСО – Аляния: от 23.03.2012 года № 83 «О введении отраслевой системы оплаты труда работников государственных учреждений Республики Северная Осетия – Аляния» [10], от 24.01.2014 года № 2 «О внесении изменений в некоторые постановления Правительства РСО – Аляния» [11]);

- своевременность и правильность уплаты налогов и страховых взносов медицинской организацией за счет средств обязательного медицинского страхования;

- соответствие штатных расписаний медицинских организаций рекомендованным нормативам (приказы Министерства здравоохранения СССР от 26 сентября 1978 года № 900, от 11.10.1982 года № 999 и приказ Министерства здравоохранения РФ от 8 июня 2003 года № 230);

- обеспечение пациентов круглосуточных и дневных стационаров медикаментами Перечня жизненно необходимых и важнейших лекарственных препаратов для медицинского применения [12], а также необходимыми продуктами питания, и предметами мягкого инвентаря;

- соблюдение законодательства о закупках (норм Федерального закона РФ от 05.04.2013 года № 44-ФЗ «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд») медицинской организацией с использованием конкурентных способов определения поставщика [13] (во многих случаях руководством медицинских организаций нарушается пункт 4 части 1 статьи 94 Федерального закона РФ от 05.04.2013 года № 44-ФЗ, регламентирующий осуществление закупок у единственного поставщика).

Нецелевое и нерациональное использование средств системы обязательного медицинского страхования может быть обусловлено как правовой неграмотностью и неумелым менеджментом руководства медицинских организаций, так и корыстным умыслом управленцев, что в свою очередь будет являться предметом уголовного законодательства [14]. Вышеописанные нарушения медицинских организаций бывают продиктованы нехваткой финансовых ресурсов республиканского бюджета и отсутствием или неразвитостью медицинских платных услуг, поэтому средства обязательного медицинского страхования отвлекаются на другие цели [15; 16].

Подводя итог вышеизложенному, отметим, что фактов нерационального и нецелевого расходования средств системы обязательного медицинского страхования руководством медицинских организаций станет меньше с увеличением роли финансов республиканского бюджета и развитием сети предоставления платной медицинской помощи. Возможным решением проблемы может стать централизация государственных закупок для учреждений здравоохранения, а также приведение штатов медицинских организаций, задействованных в системе обязательного медицинского страхования в соответствии с предусмотренными нормативами.

Библиографический список

1. Об обязательном медицинском страховании в Российской Федерации. *Федеральный закон от 29 ноября 2010 года № 326-ФЗ*.
2. Нецелевое использование бюджетных средств. *Бюджетный кодекс РФ*. Статья 306.4.
3. *Постановление Правительства РСО – Аляния от 01.02.2013 года № 18; Постановление Правительства РСО – Аляния от 24.12.2013 года № 507; Постановление Правительства РСО – Аляния от 26.12.2014 года № 467.*
4. *Постановление Правительства РФ от 22.10.2012 года № 1074; Постановление Правительства РФ от 18.10.2013 года № 932; Постановление Правительства РФ от 18.11.2014 года № 1273.*
5. Об обязательном медицинском страховании в Российской Федерации. *ФЗ от 29 ноября 2010 года №326-ФЗ, в редакции Федерального закона от 25.11.2013 года № 317-ФЗ.*
6. *Постановление Правительства РСО – Аляния от 26.12.2014 года № 467.*
7. *Бюджетный кодекс РФ*. Статья 34. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19702/9d0dc5bffe52f6f95e97813e0ef4
8. *Гражданский кодекс РФ*. Статья 1. Ч.4. Available at: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=182710>
9. *Трудовой кодекс РФ от 30.12.2001 года № 197-ФЗ.*
10. *Постановление Правительства РСО – Аляния от 23.03.2012 года № 83.*
11. *Постановление Правительства РСО – Аляния от 24.01.2014 года № 2.*
12. *Распоряжение Правительства РФ от 30.12.2014 года № 2782-р.*
13. *Федеральный закон РФ от 05.04.2013 года № 44-ФЗ.*
14. *Уголовный кодекс РФ от 13.06.1996 года № 63-ФЗ.*
15. Чеджемов А.Ю., Чеджемов С.Р. Из опыта применения инновационных методов преподавания правоведения в медицинском вузе. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. 2014; 3 (18): 34 – 39.
16. Чеджемов А.Ю. Организация системы здравоохранения в конце XIX – XX веках в Осетии. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 10: 57 – 63.

References

1. Ob obyazatel'nom medicinskom strahovanii v Rossijskoj Federacii. *Federal'nyj zakon ot 29 noyabrya 2010 goda № 326-FZ*.
2. Necelevoe ispol'zovanie byudzhetnyh sredstv. *Byudzhetnyj kodeks RF. Stat'ya 306.4*.
3. *Postanovlenie Pravitel'stva RSO – Alaniya ot 01.02.2013 goda № 18; Postanovlenie Pravitel'stva RSO – Alaniya ot 24.12.2013 goda № 507; Postanovlenie Pravitel'stva RSO – Alaniya ot 26.12.2014 goda № 467*.
4. *Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 22.10.2012 goda № 1074; Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 18.10.2013 goda № 932; Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 18.11.2014 goda № 1273*.
5. Ob obyazatel'nom medicinskom strahovanii v Rossijskoj Federacii. *FZ ot 29 noyabrya 2010 goda №326-FZ, v redakcii Federal'nogo zakona ot 25.11.2013 goda № 317-FZ*.
6. *Postanovlenie Pravitel'stva RSO – Alaniya ot 26.12.2014 goda № 467*.
7. *Byudzhetnyj kodeks RF. Stat'ya 34*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19702/9d0dc5bffe52f6f95e97813e0ef4
8. *Grazhdanskij kodeks RF. Stat'ya 1. Ch.4*. Available at: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=182710>
9. *Trudovoj kodeks RF ot 30.12.2001 goda № 197-FZ*.
10. *Postanovlenie Pravitel'stva RSO – Alaniya ot 23.03.2012 goda № 83*.
11. *Postanovlenie Pravitel'stva RSO – Alaniya ot 24.01.2014 goda № 2*.
12. *Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 30.12.2014 goda № 2782-r*.
13. *Federal'nyj zakon RF ot 05.04.2013 goda № 44-FZ*.
14. *Ugolovnyj kodeks RF ot 13.06.1996 goda № 63-FZ*.
15. Chedzhemov A.Yu., Chedzhemov S.R. Iz opyta primeneniya innovacionnyh metodov prepodavaniya pravovedeniya v medicinskom vuze. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; 3 (18): 34 – 39.
16. Chedzhemov A.Yu. Organizaciya sistemy zdravoohraneniya v konce HIIH – HH vekah v Osetii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 10: 57 – 63.

Статья поступила в редакцию 27.09.15

МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА – доктор медицинских наук, профессор, Новосибирский государственный университет (г. Новосибирск)

УДК: 616.055.2+616.891

Gafarov V.V., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Head Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

Gromova E.A., Doctor of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: Elena.a.gromova@gmail.com

Gagulin I.V., senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: gagulin@ngs.ru

Panov D.O., Cand. of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: dimitriy2004@inbox.ru

Maximov V.N., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Laboratory molecular genetic studies of therapeutic diseases Institute of Internal and Preventive Medicine (Novosibirsk, Russia), E-mail: medik11@mail.ru

Gafarova A.V., Cand. of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

POLIMORPHISM OF THE GENE OF A RECEPTOR OF NEUROPEPTIDE S (NPSR1) AND ITS ASSOCIATION WITH SLEEP DISORDERS IN OPEN MEN'S POPULATION. The article describes results of a study of the prevalence of sleep disorders and its association with the candidate gene NPSR1 rs324981. The level of sleep disorders in men's population of the age of 45-64 increased to 79.9%. The authors show that there is a tendency of growing dissatisfaction with the quality of sleep among men. Men T- allele carriers, most evaluated their sleep as satisfactory in 69% of the cases ($\chi^2 = 15,713df = 8, p < 0.05$).

Key words: epidemiology, gene NPSR1 rs324981, sleep disorder.

В.В. Гафаров, д-р мед. наук, проф., зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ, рук. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

Е.А. Громова, д-р мед. наук, вед. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: Elena.a.gromova@gmail.com

И.В. Гагулин, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: gagulin@ngs.ru

Д.О. Панов, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: dimitriy2004@inbox.ru

В.Н. Максимов, д-р мед. наук, зав. лаб. молекулярно-генетических исследований терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: medik11@mail.ru

А.В. Гафарова, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ПОЛИМОРФИЗМ ГЕНА РЕЦЕПТОРА НЕЙРОПЕПТИДА S (NPSR1) И ЕГО АССОЦИИ С НАРУШЕНИЕМ СНА В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ МУЖЧИН

В статье описаны результаты исследования распространенности нарушения сна и её ассоциация с геном-кандидатом NPSR1 rs324981. Уровень нарушений сна в мужской популяции 45 – 64 лет составил 79,9%. Обнаружен рост недовольства качеством своего сна среди мужчин. Мужчины, носители T- аллеля, чаще оценивали свой сон как «удовлетворительный» в 69% случаев ($\chi^2=15,713df=8, p<0,05$).

Ключевые слова: эпидемиология, ген NPSR1 rs324981, нарушения сна.

Актуальность исследования. Нейропептид S рецептор (NPSR1) является метаболитическим G-белком рецептором с семью трансмембранными спиралями [1]. Рецептор был впервые описан в 2002 году, а в 2004 году была произведена идентификация нейропептида S (NPS) в качестве лиганда [2; 3]. NPS относится к нейропептидам, разнообразной группе нейронов, экспрессирующих сигнальные молекулы, участвующих в различных функциях мозга. Исследования на крысах показали, что введение NPS сильно индуцирует бодрствование и уменьшает возникновение всех стадий сна [4; 2]. NPS, по-видимому, экспрессируется только в определенных регионах мозга [5 – 10].

Хотя NPS-система, похоже, играет решающую роль в модуляции сна, большинство выводов были получены из исследований грызунов, а данные о его влиянии на сон у людей единичны. Одиночный rs324981 нуклеотидный полиморфизм (лежащий в триплет позиции 107 гена NPSR1 на хромосоме 7p14.3), обеспечивает возможность неинвазивного исследования влияния NPS / NPSR1 в организме человека. Т-аллель SNP приводит к обмену аминокислот в активном центре рецепторного сайта связывания (Asn → Ile) [11]. Это приводит примерно к повышению чувствительности нейропептида S в десять раз [11]. Т-аллель уже идентифицирована как фактор риска развития астмы и панических расстройств [12 – 14]. Gottlieb и соавторами [15] было проведено полномасштабное исследование, в котором исследовались параметры сна: время засыпания и продолжительность сна. Они обнаружили связь между rs324981 и временем, когда человек ложится спать. Это исследование показало задержку момента засыпания у Т-аллель носителей.

Таким образом, изучение полиморфизма гена рецептора нейропептида S является актуальным.

Материалы и методы. Изучение ассоциации полиморфизма гена-кандидата с нарушением сна проводилось при обследовании случайной репрезентативной выборки мужчин 45–69 лет двух районов г. Новосибирска (n = 1770). Респонденты приглашались на скрининг письмом, отклик составил 61 %. Средний возраст составил у мужчин 56,5 ± 7,01 лет. Каждый 12-й мужчина был отобран для генотипирования (n=147). Генотипирование изучаемого полиморфизма гена NPSR1, проводилось в лаборатории молекулярно-генетических исследований ФГБНУ НИИ терапии и профилактической медицины г. Новосибирск (Зав. лаб. д.м.н. Максимов В.Н.). Для оценки уровня сна использовался вопросник, который испытуемые заполняли самостоятельно [16; 17]. Статистический анализ проводился с помощью пакета программ «SPSS-11,5» [18]. Анализировалось распределение признаков и их числовых характеристик. Проводился анализ простых связей между переменными (таблицы сопряженности). Методом построения таблиц сопряженности проверялась гипотеза о независимости факторов А и В или однородности фактора В по отношению к уровню фактора А. Достоверность независимости факторов оценивалась по критерию χ^2 [19].

Результаты. По нашим данным, уровень нарушений сна в мужской популяции 45 – 64 лет составил: 79,9% (оценка сна «удовлетворительно» – 64,4%, «плохо» – 13,3%, «очень плохо» – 2,2%) ($\chi^2=20,148$ u=12, p>0,05). Оценивали свой сон «хорошо» – 17,8%, «очень хорошо» – 2,2% мужчин.

В открытой популяции населения 45 – 64 лет частота гомозиготного С/С генотипа гена нейропептида S (ген NPSR1 rs324981) составила 19,4%, с меньшей частотой встречались Т/Т – генотип у 27,8%, самый распространенный оказался гетерозиготный С/Т генотип у мужчин – 52,8%.

Частотное распределение аллелей показало, что у мужчин преобладает Т-аллель – 54,2%, а С-аллель – 45,8%. При проведении сравнительного анализа генотипов полиморфизма гена нейропептида S NPSR1 rs324981 с уровнем самооценки сна мы нашли тенденцию увеличения ответов «хороший» сон у мужчин с С/С генотипом – у 28,6%, в то время как с Т/Т генотипом давали положительную оценку своему сну только 20% мужчин. Мы обнаружили тенденцию роста недовольства качеством своего сна среди мужчин: если ответ «удовлетворительный» сон давали 57,1% мужчин с С/С генотипом, то у гетерозиготных носителей с С/Т генотипом уже – 68,4% мужчин, и наиболее высокий уровень сна отмечался у носителей Т/Т генотипа – 70% ($\chi^2=5,151$ df=6, p=0,525).

При проведении ассоциативного анализа частот аллелей полиморфизма нейропептида S гена NPSR1 rs324981 у мужчин с различной самооценкой сна установлено, что носители Т – аллеля чаще оценивают свой сон как «удовлетворительный» в 69% случаев, в то время как носители С- аллеля только в 57,1% случаев. Кроме того, носители С- аллеля чаще довольны своим сном, оценивая его как «хороший» -28,6% и «очень хороший», чем носители Т – аллеля у них «хороший» сон только у 20,7% ($\chi^2=15,713$ df=8, p<0,05).

Обсуждение. В нашей популяции практически у 2/3 мужчин были проблемы со сном. Сон тесно связан с предшествующим бодрствованием, и на него оказывает влияние насыщенность этого периода физической и умственной деятельности. При нарушении сна снижается его основная функция как восстановительного процесса, позволяющего организму максимально адаптироваться к меняющимся условиям внешней и внутренней среды [20 – 23]. В представленном исследовании мы смогли найти доказательства связи между NPSR1 и самооценкой сна у мужчин. Оказалось, что наличие в генотипе Т аллеля способствует ухудшению качества сна у мужчин. Наши результаты подтверждаются результатами, полученными Spada J и соавторами [24], которые доказали, что участники исследования с гомозиготным Т/Т генотипом имели значительно более короткий сон-отдых, чем лица несущие в генотипе аллель С. Эти данные подтверждают и исследования GWA Готтлиб и др. [15], которые нашли ассоциации между rs324981 и сном. Наш вывод о связи между качеством сна и rs324981 согласуется также с исследованиями на крысах, поскольку прямое введение NPS в мозг крыс, сильно влияет на архитектуру сна. Уже в течение первого часа после введения NPS в мозг, время бодрствования удлинилось, в то время как фаза быстрого движения глаз, а также фаза медленного сна были сокращены [2]. Аналогичные результаты были найдены Zhao и соавторами [4], которые сообщили о снижении фаз сна. Эти исследования показывают, что NPS может ингибировать разные фазы сна, которые, как полагали раньше, регулируются независимо [25]. Однако причинно-следственная связь может быть гораздо сложнее, так как до сих пор неизвестно как rs324981 полиморфизм действует в онтогенезе. Существует гипотеза, что одновременно с потерей функции аллеля могут индуцироваться различные компенсаторные механизмы или происходить взаимодействие с другими неизвестными генетическими факторами или факторами окружающей среды, возможно, этим можно объяснить отсутствие связи с нарушениями сна у гетерозигот [26 – 27].

Поддержка

Работа поддержана грантом РФНФ № 14-06-00227.

Конфликт интересов

Конфликт интересов отсутствует.

Библиографический список

- Pitti T., Manoj N., Uversky V.N. Molecular Evolution of the Neuropeptide S Receptor. *PLoS ONE*. 2012; 7 (3): P.e34046.
- Xu Y., Reinscheid R.K., Huitron-Resendiz S., Clark S.D., Wang Z., et al. Neuropeptide S. *Neuron*. 2004; 43 (4): 487–497.
- Sato S., Shintani Y., Miyajima N., Yoshimura K. Novel G protein-coupled receptor protein and DNA thereof. *World Patent Application*. 2002; WO 02/31145 A1.
- Zhao P., Shao Y.F., Zhang M., Fan K. Neuropeptide S promotes wakefulness through activation of the posterior hypothalamic histaminergic and orexinergic neurons. *Neuroscience*. 2012; 207: 218–226.
- Reinscheid R., Neuropeptide S Anatomy, Pharmacology, Genetics and Physiological Functions. In: Civelli O, Zhou Q, editors. *Orphan G Protein-Coupled Receptors and Novel Neuropeptides*. Springer Berlin Heidelberg. 2008; 2: 145–158.
- Cairns B.E., Frago M.C., Soja P.J. Activity of rostral trigeminal sensory neurons in the cat during wakefulness and sleep. *J Neurophysiol*. 1995; 73(6): 2486–2498.
- Kohlmeier K.A., Soja P.J., Kristensen M.P. Disparate cholinergic currents in rat principal trigeminal sensory nucleus neurons mediated by M1 and M2 receptors: a possible mechanism for selective gating of afferent sensory neurotransmission. *Eur J Neurosci*. 2006; 23(12): 3245–3258.
- Sutcliffe J.G., De Lecea L. The hypocretins: setting the arousal threshold. *Nat Rev Neurosci*. 2002; 3(5): 339–349.
- Xu Y., Gail C.M., Jackson V.R., Civelli O., Reinscheid R.K. Distribution of neuropeptide S receptor mRNA and neurochemical characteristics of neuropeptide S-expressing neurons in the rat brain. *J Comp Neurol*. 2007; 500 (1):84–102.

10. Jones B.E. Arousal systems. *Front Biosci* 2003; 8: 438–451.
11. Reinscheid R.K. Pharmacological Characterization of Human and Murine Neuropeptide S Receptor Variants. *J Pharmacol* . 2005; 315 (3): 1338–1345.
12. Domschke K., Reif A., Weber H., Richter J., Hohoff C. Neuropeptide S receptor gene – converging evidence for a role in panic disorder. *Mol Psychiatry*.2010; 16 (9): 938–948.
13. Glotzbach-Schoon E., Andreatta M., Reif A., Ewald H., Troger C. Contextual fear conditioning in virtual reality is affected by 5HTTLPR and NPSR1 polymorphisms: effects on fear-potentiated startle. *Front Behav Neurosci*. 2013; 7:31.
14. Laas K., Reif A., Akkermann K., Kiive E., Domschke K. Interaction of the neuropeptide S receptor gene Asn107Ile variant and environment: contribution to affective and anxiety disorders, and suicidal behavior. *Int J Neuropsychopharmacol*. 2014; 17 (4): 541–552.
15. Gottlieb D.J., O'Connor G.T., Wilk J.B. Genome-wide association of sleep and circadian phenotypes. *BMC Med Genet*. 2007; 8: 9.
16. UCL department of epidemiology and public health central and eastern Europe research group HAPIEE study. Available at: <http://www.ucl.ac.uk/easteurope/hapiee-cohort.htm>
17. World Health Organization. *MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
18. Бюль А., Цёфель П. *SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей*. Санкт-Петербург: ООО «DiaSoftЮП», 2002.
19. Glantz S. *Biomedical statistics*. Transl. From eng. M: Praktika, 1998.
20. Gagulin I., Gafarov V., Gromova E., Panov D. Sleep disorders in population In Novosibirsk (Russia). *Journal of sleep research*. 2014; 23 (1): 258.
21. Гафаров В.В., Громова Е.А., Кабанов Ю.Н., Гагулин И.В. *Личность и её взаимодействие с социальной средой: непроторенная дорога*. Новосибирск: Издательство СО РАН, 2008.
22. Гафаров В.В., Пак В.А., Гагулин И.В., Гафарова А.В. *Психология здоровья населения в России*. Новосибирск: Издательство СО РАН, 2002.
23. Гафаров В.В., Пак В.А., Гагулин И.В. *Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России*. Новосибирск: Издательство СО РАН, 2000.
24. Spada J., Sander C., Burkhardt R., Häntzsch M. Genetic association of objective sleep phenotypes with a functional polymorphism in the neuropeptide S receptor gene. *PLoS One*. 2014; 9 (6): 987 – 89.
25. Brown R.E., Basheer R., McKenna J.T. Control of Sleep and Wakefulness. *Physiol Rev*.2012; 92 (3): 1087–1187.
26. Klauke B., Deckert J., Zwanzger P. Neuropeptide S receptor gene (NPSR) and life events: G×E effects on anxiety sensitivity and its subdimensions. *World J Biol Psychiatry* 2012; 15 (1): 17–25.
30. Hunter DJ Gene-environment interactions in human diseases. *Nat Rev Genet* 2005; 6 (4): 287–298.
27. Gibson G Decanalization and the origin of complex disease. *Nat Rev Genet*. 2009; 10 (2): 134–140.

References

1. Pitti T., Manoj N., Uversky V.N. Molecular Evolution of the Neuropeptide S Receptor. *PLoS ONE*. 2012; 7 (3): P.e34046.
2. Xu Y., Reinscheid R.K., Huitron-Resendiz S., Clark S.D., Wang Z., et al. Neuropeptide S. *Neuron*. 2004; 43 (4): 487–497.
3. Sato S., Shintani Y., Miyajima N., Yoshimura K. Novel G protein-coupled receptor protein and DNA thereof. *World Patent Application*. 2002; WO 02/31145 A1.
4. Zhao P., Shao Y.F., Zhang M., Fan K. Neuropeptide S promotes wakefulness through activation of the posterior hypothalamic histaminergic and orexinergic neurons. *Neuroscience*. 2012; 207: 218–226.
5. Reinscheid R., Neuropeptide S Anatomy, Pharmacology, Genetics and Physiological Functions. In: Civelli O, Zhou Q, editors. *Orphan G Protein-Coupled Receptors and Novel Neuropeptides*. Springer Berlin Heidelberg. 2008; 2: 145–158.
6. Cairns B.E., Frago M.C., Soja P.J. Activity of rostral trigeminal sensory neurons in the cat during wakefulness and sleep. *J Neurophysiol*. 1995; 73(6): 2486–2498.
7. Kohlmeier K.A., Soja P.J., Kristensen M.P. Disparate cholinergic currents in rat principal trigeminal sensory nucleus neurons mediated by M1 and M2 receptors: a possible mechanism for selective gating of afferent sensory neurotransmission. *Eur J Neurosci*. 2006; 23(12): 3245–3258.
8. Sutcliffe J.G., De Lecea L. The hypocretins: setting the arousal threshold. *Nat Rev Neurosci*. 2002; 3(5): 339–349.
9. Xu Y., Gall C.M., Jackson V.R., Civelli O., Reinscheid R.K. Distribution of neuropeptide S receptor mRNA and neurochemical characteristics of neuropeptide S-expressing neurons in the rat brain. *J Comp Neurol*. 2007; 500 (1):84–102.
10. Jones B.E. Arousal systems. *Front Biosci* 2003; 8: 438–451.
11. Reinscheid R.K. Pharmacological Characterization of Human and Murine Neuropeptide S Receptor Variants. *J Pharmacol* . 2005; 315 (3): 1338–1345.
12. Domschke K., Reif A., Weber H., Richter J., Hohoff C. Neuropeptide S receptor gene – converging evidence for a role in panic disorder. *Mol Psychiatry*.2010; 16 (9): 938–948.
13. Glotzbach-Schoon E., Andreatta M., Reif A., Ewald H., Troger C. Contextual fear conditioning in virtual reality is affected by 5HTTLPR and NPSR1 polymorphisms: effects on fear-potentiated startle. *Front Behav Neurosci*. 2013; 7:31.
14. Laas K., Reif A., Akkermann K., Kiive E., Domschke K. Interaction of the neuropeptide S receptor gene Asn107Ile variant and environment: contribution to affective and anxiety disorders, and suicidal behavior. *Int J Neuropsychopharmacol*. 2014; 17 (4): 541–552.
15. Gottlieb D.J., O'Connor G.T., Wilk J.B. Genome-wide association of sleep and circadian phenotypes. *BMC Med Genet*. 2007; 8: 9.
16. UCL department of epidemiology and public health central and eastern Europe research group HAPIEE study. Available at: <http://www.ucl.ac.uk/easteurope/hapiee-cohort.htm>
17. World Health Organization. *MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
18. Byuyul' A., Cefel' P. *SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей*. Санкт-Петербург: ООО «DiaSoftЮП», 2002.
19. Glantz S. *Biomedical statistics*. Transl. From eng. M: Praktika, 1998.
20. Gagulin I., Gafarov V., Gromova E., Panov D. Sleep disorders in population In Novosibirsk (Russia). *Journal of sleep research*. 2014; 23 (1): 258.
21. Gafarov V.V., Gromova E.A., Kabanov Yu.N., Gagulin I.V. *Личность и её взаимодействие с социальной средой: непроторенная дорога*. Новосибирск: Издательство СО РАН, 2008.
22. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. *Психология здоровья населения в России*. Новосибирск: Издательство СО РАН, 2002.
23. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V. *Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России*. Новосибирск: Издательство СО РАН, 2000.
24. Spada J., Sander C., Burkhardt R., Häntzsch M. Genetic association of objective sleep phenotypes with a functional polymorphism in the neuropeptide S receptor gene. *PLoS One*. 2014; 9 (6): 987 – 89.
25. Brown R.E., Basheer R., McKenna J.T. Control of Sleep and Wakefulness. *Physiol Rev*.2012; 92 (3): 1087–1187.
26. Klauke B., Deckert J., Zwanzger P. Neuropeptide S receptor gene (NPSR) and life events: G×E effects on anxiety sensitivity and its subdimensions. *World J Biol Psychiatry* 2012; 15 (1): 17–25.
30. Hunter DJ Gene-environment interactions in human diseases. *Nat Rev Genet* 2005; 6 (4): 287–298.
27. Gibson G Decanalization and the origin of complex disease. *Nat Rev Genet*. 2009; 10 (2): 134–140.

Статья поступила в редакцию 05.10.15

УДК: 616.055.2+616.891

Gafarov V.V., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Head Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

Gromova E.A., Doctor of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: Elena.a.gromova@gmail.com

Gagulin I.V., senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: gagulin@ngs.ru

Panov D.O., Cand. of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: dimitriy2004@inbox.ru

Gafarova A.V., Cand. of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

THE RISK OF DEVELOPING ARTERIAL HYPERTENSION IN MEN AND WOMEN AND VITAL EXHAUSTION IN RUSSIA / SIBERIA (WHO PROGRAM "MONICA-PSYCHOSOCIAL"). The article describes results of a study of the prevalence of vital exhaustion (VE) and its effect on the risk of developing hypertension in the population of Russia (Siberia). VE level: men 66.8% (14.6% higher), 75.7% in women (44.4% higher). During the first 5 years the risk of hypertension in patients with MRS was higher in men HR = 3.2 than in women HR = 1.9. After 10 years and 16 years the risk of hypertension in men decreased and amounted HR = 1.6 and HR = 1.4, women remained a tendency to increase the risk of hypertension. Adding to the model Cox regression analysis, social parameters and age, showed an increased risk of hypertension in patients with MRS greater in men, HR = 2.9, than women HR = 1.347; as well as increasing the risk of hypertension in divorced men HR = 3.3 ($p < 0.05$), and in 55-64 years HR = 5.7. In women with hypertension the risk of MRS was higher in individuals with incomplete – middle / primary education HR = 1.8. The risk of hypertension was higher in the group of 35-44 years HR = 1.638; 45-54 HR = 2.354; 55-64 HR = 3.712, compared to the group 25-34.

Key words: epidemiology, risk, arterial hypertension, population, vital exhaustion.

В.В. Гафаров, д-р мед. наук, проф., зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ, рук. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

Е.А. Громова, д-р мед. наук, вед. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: Elena.a.gromova@gmail.com

И.В. Гагулин, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: gagulin@ngs.ru

Д.О. Панов, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: dimitriy2004@inbox.ru

А.В. Гафарова, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

РИСК РАЗВИТИЯ АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИИ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН И ЖИЗНЕННОЕ ИСТОЩЕНИЕ В РОССИИ / СИБИРИ (ПРОГРАММА ВОЗ «MONICA-ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ»)

В статье описаны результаты исследования распространённости жизненного истощения (ЖИ) и его влияние на риск развития артериальной гипертензии (АГ) у населения России / Сибири. Уровень ЖИ: у мужчин 66,8% (высокий – 14,6%), у женщин 75,7% (высокий 44,4%). В течение первых 5 лет риск АГ у лиц с ЖИ, был выше у мужчин HR=3,2, чем у женщин HR=1,9. Через 10 лет и 16 лет риск АГ у мужчин снизился и составил HR=1,6 и HR=1,4, у женщин сохранилась лишь тенденция увеличения риска АГ. Добавление в модель регрессионного анализа Кокса, социальных параметров и возраста, показало увеличение риска АГ у лиц с ЖИ больше у мужчин, HR=2,9, чем у женщин HR=1,347; а также повышение риска АГ у разведённых мужчин HR=3,3 ($p < 0.05$) и в 55 – 64 года HR=5,7. У женщин с ЖИ риск АГ был выше у лиц с незаконченным – средним / начальным уровнем образования HR=1,8. Риск АГ был выше в группах 35 – 44 лет HR=1,638; 45 – 54 лет HR=2,354; 55 – 64 лет HR=3,712, в сравнении с группой 25 – 34 лет.

Ключевые слова: эпидемиология, риск, артериальная гипертензия, жизненное истощение

Введение. Более чем 30 лет назад А. Appels описал продромальную совокупность симптомов, включая: физическое истощение, чувство безнадежности, предшествующие ИБС, которые назвал синдром «жизненное истощение» [1 – 14]. Жизненное истощение можно отнести также к стрессовым психологическим факторам риска развития АГ [15]. Поэтому представляется актуальным определить гендерные особенности распространённости жизненного истощения в популяции, и оценить его влияние на риск возникновения АГ у мужчин и женщин в возрасте 25 – 64 лет, разных социальных групп, на примере открытой популяции России / Сибири.

Материалы и методы. В рамках: III скрининга программы ВОЗ "MONICA-psychosocial" (Мониторирование тенденций заболеваемости и смертности от сердечно-сосудистых заболеваний и определяющих их факторов) [16 – 19] была обследована в открытой популяции случайная репрезентативная выборка населения 25 – 64 лет в Октябрьском районе города Новосибирска в 1994 г. (мужчины – $n=657$, средний возраст – $44,3 \pm 0,4$ года, респонс – 82,1%; женщины $n=870$, средний возраст – $45,4 \pm 0,4$ года, респонс – 72,5%). Выборка была сформирована согласно требованиям протокола ВОЗ "MONICA-psychosocial" [16-19]. Программа скринирующего обследования включала следующие

разделы: 1) регистрацию социально-демографических данных проводили согласно стандартному эпидемиологическому протоколу программы ВОЗ "MONICA-psycho-social" [16; 17]: идентификационный номер, место жительства, ФИО, дата рождения, дата регистрации. Пол: 1 – мужской, 2 – женский. Учитывалось семейное положение, уровень образования, профессиональный уровень. 2) Тестирование по психосоциальным методикам: жизненное истощение (Vital exhaustion Scale). Для проведения оценки жизненного истощения предлагался бланк шкалы жизненного истощения (тест MOPSY) [16 – 19].

Из исследования были исключены все женщины и мужчины с выявленной сердечно-сосудистой патологией (ишемической болезнью сердца, сосудистыми заболеваниями головного мозга, артериальной гипертензией, инфарктом миокарда, сахарным диабетом), произошедшей до или в период проведения скрининга. В анализ были включены 384 женщины и 190 мужчин, в исходном возрасте 25 – 64 лет. Срок проспективного наблюдения за участниками составил 16 лет.

«Конечной точкой» считали впервые возникшие случаи АГ, которые регистрировались за период наблюдения. За период наблюдения выявлено 229 случаев впервые возникшей АГ у женщин, у мужчин – 46 случаев. Статистический анализ проводился с помощью пакета программ SPSS версия 11,5 [20]. Для проверки статистической значимости различий между группами использовали: критерий «хи-квадрат» χ^2 Пирсона [21]. Для оценки Hazard ratio (HR) коэффициента риска и его 95% CI (confidence interval) (min-max), с учётом различного времени контроля, использовалась однофакторная и многофакторная регрессионная модель пропорциональных рисков Кокса (Cox-regression) [22]. Достоверность во всех видах анализа была принята при уровне значимости $p \leq 0,05$.

Результаты. По нашим данным уровень жизненного истощения среди мужчин составил 66,8% (средний – 52,2%, высокий – 14,6%). Формирование высокого уровня жизненного истощения происходило, в основном, за счет старших возрастных групп 45 – 54 года (22,5%) и 55 – 44 года (19,3%), в то время как в 25 – 34 года наблюдался его наименьший уровень (4,8%). В возрасте 55-64 года зафиксирован также самый высокий уровень СЖИ (63,3%) ($\chi^2=46,804$ $u=6$, $p<0,0001$). Доля женщин с жизненным истощением была достаточно велика и составила 31,3% для высокого уровня жизненного истощения и 44,4% для среднего уровня жизненного истощения ($c^2=1,3$; $n=2$, $p>0,05$). Жизненное истощение испытывали 28,7% женщин в возрасте 25 – 34 лет, 44,6% в 35 – 44 лет, 12,4% – 45 – 54 лет и 14,3% – в 55 – 64 лет ($c^2=1,25$; $n=3$, $p<0,0001$). Структура семейного положения у лиц с АГ и жизненным истощением имела следующий вид: у мужчин «никогда не был женат» – 3,2%; «женат» – 86,7%; «разведен» – 6,9%; «вдов» – 1,6% ($c^2=6,781$; $n=4$, $p>0,05$); среди женщин «никогда не была замужем» – 5,5%; «замужем» – 78,2%; «разведена» – 13,6%; «вдов» – 2,7% ($c^2=1,622$; $n=3$, $p>0,05$). Структура уровня образования лиц с АГ и жизненным истощением была следующей: среди мужчин – 29,3% – с высшим образованием; 25,5% – с незаконченным высшим /средне-специальным; 18,1% – со средним и 27,1% – с незаконченным средним /начальным уровнями образования ($c^2=5,31$; $n=3$, $p>0,05$); среди женщин – 33,9% – с высшим образованием, 39,4% – с незаконченным высшим/средне-специальным, 22% – со средним и 4,6% – с незаконченным /начальным начальным уровнями образования ($c^2=8,996$; $n=3$, $p=0,029$). Профессиональный статус в группах лиц с жизненным истощением и АГ составил: среди мужчин – 5,3% – руководители высшего звена; 8,0% – руководители среднего звена; 8% – руководители; 11,2% – ИТР; 15,5% – рабочие тяжелого физического труда; 21,9% – рабочие среднего физического труда; 3,7% – рабочие легкого физического труда; 0,5% – учащиеся; 17,6% – пенсионеры ($c^2=7,75$, $n=10$, $p>0,05$); среди женщин – 0,9% – руководители высшего звена; 12,3% – руководители среднего звена; 15,1% – руководители; 17% – ИТР; 0,9% – рабочие тяжелого физического труда; 14,2% – рабочие среднего физического труда; 28,3% – рабочие легкого физического труда; 0,9% – учащиеся; 5,7% – пенсионеры; другие категории – 4,7 ($c^2=23,707$, $n=9$, $p=0,005$). В течение первых 5 лет риск АГ у лиц, испытывающих жизненное истощение, был выше у мужчин HR=3,2 (95%CI 1-7,3; $p<0,05$), чем у женщин HR=1,99 (95%CI 1,033-3,868; $p<0,05$). Через 10 лет и 16 лет риск развития АГ у мужчин снизился и составил HR=1,6 (95%CI 1-3,4; $p<0,05$) и HR=1,4 (95%CI 1-3,1; $p<0,05$), у женщин сохранилась лишь тенденция увеличения риска развития АГ среди испытывающих жизненное истощение HR=1,46 (95%CI 0,87-2,479; $p>0,05$) и HR=0,909 (95%CI 0,638-1,297; $p>0,05$).

Добавление в модель регрессионного анализа Кокса, социальных параметров (образование, профессия, семейное положение) и возраста, показало увеличение риска АГ у лиц с жизненным истощением больше у мужчин, HR=2,9 (95%CI 1-7,9; $p<0,05$), чем у женщин HR=1,347 (95%CI 0,993-1,828; $p<0,05$). У мужчин с жизненным истощением повышение риска АГ наблюдается у разведённых мужчин HR=3,3 (95%CI 1-10,4; $p<0,05$) в сравнении с женатыми мужчинами, среди пенсионеров HR=7,2 (95%CI 2,9-17; $p<0,0001$) и в старшей возрастной группе 55 – 64 года HR=5,7 (95%CI 2,2-14,5; $p<0,001$). У женщин с жизненным истощением риск АГ был выше у лиц с незаконченным – средним /начальным уровнем образования HR=1,8 (95%CI 1-3,398; $p<0,05$), по сравнению с женщинами, имеющими высшее образование. Риск АГ был выше в возрастных группах 35 – 44 лет HR=1,638 (95%CI 1,143-2,349; $p<0,05$) 45 – 54 лет HR=2,354 (95%CI 1,571-3,527; $p<0,05$), 55-64 лет HR=3,712 (95%CI 1,693-8,141; $p<0,05$), в сравнении с младшей возрастной группой 25 – 34 лет.

Обсуждение. В нашей популяции уровень жизненного истощения у населения оказался довольно высок – почти две трети мужчин и женщин его испытывали. Однако если у мужчин преобладали средние уровни жизненного истощения, то у женщин высокий уровень жизненного истощения встречался в два раза чаще, чем у мужчин. Наши результаты оказались сопоставимыми с данными зарубежных исследователей. В Амстердаме среди населения было проанализировано жизненное истощение в течение 15 лет. «Никогда не испытывали жизненную усталость» только 16,9% мужчин и 25,1% женщин, «постоянное доклиническое жизненное истощение» встречалось у 51,7% мужчин и 68,1% женщин и «хроническое жизненное истощение» у 31,5% мужчин и 6,7% женщин [23]. Жизненное истощение уже в течение первых 5 лет наблюдения повышало риск развития АГ, причём у мужчин, больше чем у женщин, одной из причин более высокого риска у первых заключается в том, что затрагиваются разные возрастные группы. В нашей популяции среди мужчин наблюдалось увеличение уровня жизненного истощения в старшей возрастной группе, причём в этой же возрастной группе наблюдался самый высокий риск развития АГ (HR=5,7). Напротив, у женщин было увеличение уровня жизненного истощения среди лиц трудоспособного возраста – 35 – 44 лет. По сравнению с младшей возрастной группой 25 – 34 лет во всех других группах риск АГ, при наличии жизненного истощения, возрос: 35 – 44 лет (HR=1,6), 45-54 лет (HR=2,3) и 55 – 64 лет (HR=3,7). Поскольку более высокие уровни ЖИ были у женщин молодой возрастной группы у них эстрогены и прогестины, обладающие защитными механизмами, снижали риск развития АГ [24]. Только у женщин мы нашли чёткую связь между уровнем образования и риском развития АГ. В нашем исследовании большему риску развития АГ были подвержены женщины с незаконченным средним / начальным уровнем образования, испытывающие жизненное истощение. Объяснить это можно тем, что в развитии жизненного истощения большое место занимают межличностные взаимоотношения и стресс на работе. Проспективно доказано, что высокие требования на работе, утрата поддержки со стороны коллег и снижение авторитета принимаемых решений являются независимыми предикторами эмоционального истощения у работающих женщин [25]. Некоторые личностные характеристики также играют немаловажную роль в развитии жизненного истощения. При исследовании связи истощения и повышенными обязательствами к работе, на репрезентативной выборке рабочих авиапредприятия, сделан вывод о том, что повышенные обязательства, показывают истощающий стиль, связанный с работой, и являются независимо связанными с жизненным истощением. Важно, что личностные черты могут оказывать вклад на чувство истощения при повышении напряжения на работе [26]. Жизненное истощение на работе/производстве напрямую связано с таким негативным эмоциональным состоянием как синдром выгорания, важной составляющей которого является эмоциональное истощение. Распространённость синдрома выгорания в популяции работающих граждан согласно исследованию MONICA в северной Швеции составляет 12,9%, и особенно велика среди женщин в возрастной группе 35 – 44 лет, достигая уровня 21,5% [27]. Эти данные можно интерпретировать в отношении распространённости ЖИ, учитывая высокую корреляцию синдрома выгорания и эмоционального истощения [28], но эти гендерные различия могут не достигать статистической значимости после принятия во внимание таких психосоциальных факторов как стресс на работе и уровень образования [27]. Вместе с тем на появление жизненного истощения влияют

личностные черты и расстройства в психосоматической сфере [29 – 31]. Хотя большинство мужчин и женщин с жизненным истощением и АГ были женаты / замужем, тем не менее, риск развития АГ был выше только у разведённых мужчин с жизнен-

ным истощением. У женщин подобных ассоциаций установлено не было.

Конфликт интересов

Конфликт интересов отсутствует.

Библиографический список

1. Appels A., Mulder P. Fatigue and heart disease. The association between 'vital exhaustion' and past, present and future coronary heart disease. *J Psychosom Res.* 1989; 33: 727–738.
2. Appels A., Otten F. Exhaustion as precursor of cardiac death. *Br J Clin Psychol.* 1992; 31: 351–356.
3. Appels A. Psychological prodromata of myocardial infarction and sudden death. *Psychother Psychosom.* 1980; 34: 187–195.
4. Cole W.R., Kawachi I., Sesso H.D. Sense of exhaustion and coronary heart disease among college alumni. *Am J Cardiol.* 1999; 84: 1401–1405.
5. Stauber S., Schmid J.P., Saner H., Znoj H., Saner G., Grolimund J. Change in positive affect during outpatient cardiac rehabilitation predicts vital exhaustion in patients with coronary heart disease. *Behav Med.* 2013; 39 (4): 122–128.
6. Гафаров В.В., Панов Д.О., Громова Е.А., Гагулин И.В., Гафарова А.В. Риск развития артериальной гипертензии в течение 16 лет у женщин с жизненным истощением в России / Сибири (популяционное исследование – программа ВОЗ «MONICA-psychosocial»). *Артериальная гипертензия.* 2014; 20 (4): 262 – 268.
7. Chumaeva N., Hintsanen N., Ravaja N. Chronic stress and the development of early atherosclerosis: Moderating effect of endothelial dysfunction and impaired arterial elasticity. *Int J Environ Res Public Health.* 2009; 6: 2934–2949.
8. Chumaeva N., Hintsanen M., Ravaja N. Interactive effect of long-term mental stress and cardiac stress reactivity on carotid intima-media thickness: The Cardiovascular Risk in Young Finns study. *Stress.* 2009; 12: 283–293.
9. Bellingrath S., Weigl T., Kudielka B.M. Cortisol dysregulation in school teachers in relation to burnout, vital exhaustion, and effort-reward-imbalance. *Biol Psychol.* 2008; 78 (1): 104–113.
10. Koertge J., Wamala S.P., Janszky I. Vital exhaustion and coronary artery disease in women: Biological correlates and behavioral intervention. *Stockholm, Sweden: Karolinska institutet.* 2003; 1: 7–11.
11. Toker S., Shirom, A., Melamed, S. The association between burnout, depression, anxiety, and inflammation biomarkers: C-reactive protein and fibrinogen in men and women. *Journal of Occupational Health Psychology.* 2005; 10: 344–362.
12. Wirtz P. H., von Kanel R., Schnorpfel P. Reduced glucocorticoid sensitivity of monocyte interleukin-6 production in male industrial employees who are vitally exhausted. *Psychosomatic Medicine.* 2003; 65: 672–678.
13. Kop W. J., Hamulyak K., Pernot C., Appels A. Relationship of blood coagulation and fibrinolysis to vital exhaustion. *Psychosomatic Medicine.* 1998; 60: 352–358.
14. Van Diest R., Kop H. K. et al. Diurnal variations in coagulation and fibrinolysis in vital exhaustion. *Psychosomatic Medicine* 2002; 64: 787–792.
15. Cardiovascular Diseases in Europe. Euro Heart Survey 2006 [Electronic resource] / Ed. by W. Scholte et al. – Electronic text data. – France: Sophia Antipolis, 2006. – Available at: <http://www.escardio.org>. – Title from screen
16. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
17. WHO Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. Geneva; 1985.
18. World Health Organization. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
19. Tunstall-Pedoe H. The World Health organization MONICA project (monitoring trends and determinants in cardiovascular disease): A major international collaboration. *Journal of Clinical Epidemiology.* 1988; 41: 105–114.
20. Бююль А., Цёфель П. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей. Санкт-Петербург: ООО «DiasoftЮП», 2002.
21. Glantz C. Biomedical statistics. Transl. From eng. M.: Praktika, 1998.
22. Cox D.R. Regression Models and Life Tables. *Journal of the Royal Statistical Society Series B.* 1972; 34: 187–220.
23. Hoekstra T., Barbosa-Leiker C., Twisk J.W. Vital exhaustion and markers of low-grade inflammation in healthy adults: the Amsterdam Growth and Health Longitudinal Study. *Stress Health.* 2013; 29 (5): 392 – 400.
24. Гафаров В.В., Панов Д.О., Громова Е.А., Гагулин И.В., Гафарова А.В. Жизненное истощение и риск развития артериальной гипертензии в течение 16 лет в открытой популяции среди женщин 25 – 64 лет: эпидемиологическое исследование – программа ВОЗ «MONICA-PSYCHOSOCIAL». *Мир науки, культуры, образования.* 2014; 4 (47): 353 – 355.
25. Magnusson H., Theorell T., Oxenstierna G. et al. Demand, control and social climate as predictors of emotional exhaustion symptoms in working Swedish men and women. *Scand J Public Health.* 2008; 36 (7): 737 – 743.
26. Preckel D., von Kanel R., Kudielka B.M., Fischer J.E. Overcommitment to work is associated with vital exhaustion. *Int Arch Occup Environ Health.* 2005; 78 (2): 117 – 122.
27. Norlund S., Reuterwall Ch., Höög J. et al. Burnout, working conditions and gender – results from the northern Sweden MONICA Study. *BMC Public Health.* 2010; 10: 326.
28. Grossi G., Perski A., Evengård B. et al. Physiological correlates of burnout among women. *J Psychosom Res.* 2003; 55: 309–16.
29. Гафаров В.В., Громова Е.А., Кабанов Ю.Н., Гагулин И.В. *Личность и её взаимодействие с социальной средой: непроторенная дорога.* Новосибирск: Издательство СО РАН, 2008.
30. Гафаров В.В., Пак В.А., Гагулин И.В., Гафарова А.В. *Психология здоровья населения в России.* Новосибирск: Издательство СО РАН, 2002.
31. Гафаров В.В., Пак В.А., Гагулин И.В., Гафарова А.В. *Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России.* Новосибирск: Издательство СО РАН, 2000.

References

1. Appels A., Mulder P. Fatigue and heart disease. The association between 'vital exhaustion' and past, present and future coronary heart disease. *J Psychosom Res.* 1989; 33: 727–738.
2. Appels A., Otten F. Exhaustion as precursor of cardiac death. *Br J Clin Psychol.* 1992; 31: 351–356.
3. Appels A. Psychological prodromata of myocardial infarction and sudden death. *Psychother Psychosom.* 1980; 34: 187–195.
4. Cole W.R., Kawachi I., Sesso H.D. Sense of exhaustion and coronary heart disease among college alumni. *Am J Cardiol.* 1999; 84: 1401–1405.
5. Stauber S., Schmid J.P., Saner H., Znoj H., Saner G., Grolimund J. Change in positive affect during outpatient cardiac rehabilitation predicts vital exhaustion in patients with coronary heart disease. *Behav Med.* 2013; 39 (4): 122–128.
6. Gaфарov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. -Risk razvitiya arterial'noj gipertenzii v techenie 16 let u zhenschin s zhiznennym istoscheniem v Rossii / Sibiri (populyacionnoe issledovanie programma voz «MONICA-psychosocial»). 2014; 20 (4): 262 – 268.
7. Chumaeva N., Hintsanen N., Ravaja N. Chronic stress and the development of early atherosclerosis: Moderating effect of endothelial dysfunction and impaired arterial elasticity. *Int J Environ Res Public Health.* 2009; 6: 2934–2949.
8. Chumaeva N., Hintsanen M., Ravaja N. Interactive effect of long-term mental stress and cardiac stress reactivity on carotid intima-media thickness: The Cardiovascular Risk in Young Finns study. *Stress.* 2009; 12: 283–293.
9. Bellingrath S., Weigl T., Kudielka B.M. Cortisol dysregulation in school teachers in relation to burnout, vital exhaustion, and effort-reward-imbalance. *Biol Psychol.* 2008; 78 (1): 104–113.
10. Koertge J., Wamala S.P., Janszky I. Vital exhaustion and coronary artery disease in women: Biological correlates and behavioral intervention. *Stockholm, Sweden: Karolinska institutet.* 2003; 1: 7–11.
11. Toker S., Shirom, A., Melamed, S. The association between burnout, depression, anxiety, and inflammation biomarkers: C-reactive protein and fibrinogen in men and women. *Journal of Occupational Health Psychology.* 2005; 10: 344–362.
12. Wirtz P. H., von Kanel R., Schnorpfel P. Reduced glucocorticoid sensitivity of monocyte interleukin-6 production in male industrial employees who are vitally exhausted. *Psychosomatic Medicine.* 2003; 65: 672–678.

13. Kop W. J., Hamulyak K., Pernot C., Appels A. Relationship of blood coagulation and fibrinolysis to vital exhaustion. *Psychosomatic Medicine*. 1998; 60: 352-358.
14. Van Diest R., Kop H. K. et al. Diurnal variations in coagulation and fibrinolysis in vital exhaustion. *Psychosomatic Medicine* 2002; 64: 787-792.
15. Cardiovascular Diseases in Europe. Euro Heart Survey 2006 [Electronic resource] / Ed. by W. Scholte et al. – Electronic text data. – France: Sophia Antipolis, 2006. – Available at: <http://www.escardio.org>. – Title from screen
16. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
17. WHO Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. Geneva; 1985.
18. World Health Organization. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
19. Tunstall-Pedoe H. The World Health organization MONICA project (monitoring trends and determinants in cardiovascular disease): A major international collaboration. *Journal of Clinical Epidemiology*. 1988; 41: 105-114.
20. Byuyul' A., Cefel' P. SPSS: *iskusstvo obrabotki informacii. Analiz statisticheskikh dannykh i vosstanovlenie skrytykh zakonomernostej*. Sankt-Peterburg: OOO «DiaSoftYuP», 2002.
21. Glants S. Biomedical statistics. Transl. From eng. M.: Praktika, 1998.
22. Cox D.R. Regression Models and Life Tables. *Journal of the Royal Statistical Society Series B*. 1972; 34:187-220.
23. Hoekstra T., Twisk J.W. Vital exhaustion and markers of low-grade inflammation in healthy adults: the Amsterdam Growth and Health Longitudinal Study. *Stress Health*. 2013; 29 (5): 392 – 400.
24. Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. – Zhiznennoe istoschenie i risk razvitiya arterial'noj gipertenzii v techenie 16 let v otkrytoj populyacii sredi zhenschin 25–64 let: 'epidemiologicheskoe issledovanie' programma VOZ «MONICA-PSYCHOSOCIAL». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 4 (47): 353 – 355.
25. Magnusson H., Theorell T., Oxenstierna G. et al. Demand, control and social climate as predictors of emotional exhaustion symptoms in working Swedish men and women. *Scand J Public Health*. 2008; 36 (7): 737 – 743.
26. Preckel D., von Känel R., Kudielka B.M., Fischer J.E. Overcommitment to work is associated with vital exhaustion. *Int Arch Occup Environ Health*. 2005; 78 (2): 117 – 122.
27. Norlund S., Reuterwall Ch., Höög J. et al. Burnout, working conditions and gender – results from the northern Sweden MONICA Study. *BMC Public Health*. 2010; 10: 326.
28. Grossi G., Perski A., Evengård B. et al. Physiological correlates of burnout among women. *J Psychosom Res*. 2003; 55: 309-16.
29. Gafarov V.V., Gromova E.A., Kabanov Yu.N., Gagulin I.V. *Lichnost' i ee vzaimodejstvie s social'noj sredoy: neprotorennaya doroga*. Novosibirsk: Izdatel'stvo SO RAN, 2008.
30. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. *Psichologiya zdorov'ya naseleniya v Rossii*. Novosibirsk: Izdatel'stvo SO RAN, 2002.
31. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. *Epidemiologiya i profilaktika hronicheskikh neinfekcionnykh zabolevanij v techenie 2-h desyatiletij i v period social'no-ekonomicheskogo krizisa v Rossii*. Novosibirsk: Izdatel'stvo SO RAN, 2000.

Статья поступила в редакцию 05.10.15

УДК: 616.055.2+616.891

Gafarov V.V., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Head Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

Gromova E.A., Doctor of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: Elena.a.gromova@gmail.com

Gagulin I.V., senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: gagulin@ngs.ru

Panov D.O., Cand. of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: dimitriy2004@inbox.ru

Gafarova A.V., Cand. of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

THE EFFECT OF FAMILY STRESS ON THE RISK OF MYOCARDIAL INFARCTION AND STROKE OVER 16 YEARS OF FOLLOW-UP IN THE OPEN POPULATION OF WOMEN AGED 25-64 (WHO PROGRAM "MONICA-PSYCHOSOCIAL"). The researchers have studied an effect of family stress on the relative risk of myocardial infarction (MI) and stroke in female population aged 25-64 over 16 years. It was surveyed a random representative sample of women aged 25-64 years (n = 870), the residents one of Novosibirsk district. It was determined the high prevalence of family stress in women 25-64 years. The risk of MI in women with stress in the family over 16 years was 5.59-fold higher (95.0% CI 1.99- 15.70; p = 0.001); stroke – in 3.53 times higher compared to those with low stress levels (95.0% CI, 1.82- 6.84; p <0.001). The incidence of myocardial infarction and stroke was higher in married women experiencing stress at home, in the category of "physical labor" with an average level of education.

Key words: family stress, hazard ratio, myocardial infarction, stroke.

В.В. Гафаров, д-р мед. наук, проф., зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ, рук. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

Е.А. Громова, д-р мед. наук, вед. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: Elena.a.gromova@gmail.com

И.В. Гагулин, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: gagulin@ngs.ru

Д.О. Панов, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: dimitriy2004@inbox.ru

А.В. Гафарова, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ВЛИЯНИЕ СТРЕССА В СЕМЬЕ НА РИСК ИНФАРКТА МИОКАРДА И ИНСУЛЬТА В ТЕЧЕНИЕ 16-ЛЕТНЕГО НАБЛЮДЕНИЯ В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25 – 64 ЛЕТ (программа ВОЗ "MONICA-psychosocial")

Исследовали влияние стресса в семье на относительный риск развития инфаркта миокарда (ИМ) и инсульта в открытой популяции среди женщин 25 – 64 лет в течение 16 лет. Была обследована случайная репрезентативная выборка женщин в возрасте 25 – 64 лет ($n=870$), жителей одного из районов г. Новосибирска. Определена высокая распространенность стресса в семье среди женщин 25 – 64 лет. Риск развития ИМ у женщин со стрессом в семье в течение 16 лет был в 5.59 раз выше (95.0%ДИ 1.99 – 15.70; $p=0.001$); инсульта – в 3.53 раз выше, в сравнении с лицами с низкими уровнями стресса (95.0%ДИ 1.82 – 6.84; $p<0.001$). Частота возникновения инфаркта миокарда и инсульта была выше у замужних женщин испытывающих стресс в семье, в категории «физический труд» со средним уровнем образования.

Ключевые слова: стресс в семье, относительный риск, инфаркт миокарда, инсульт.

Актуальность исследования. Женщины часто испытывают трудности в сохранении баланса между карьерой и семейными ценностями, совмещая роли матери, супруги и обязанности работника в условиях, где институт семьи предполагает приоритет домашних обязанностей. Недавние исследования показали, что чрезмерные требования в семье ассоциированы с развитием ишемической болезни сердца и высоким риском смерти [1; 2]. В период негативных социально-экономических изменений и возрастающей доли женщин, занятых на позициях, требующих увеличения рабочего времени, трудовые обязанности и задания конкурируют с семейной жизнью, снижают удовлетворенность от выполняемой работы [3]. Современные представления идентифицируют такой ролевой конфликт, как ключевой компонент в развитии соматической патологии [4].

Настоящее исследование призвано установить распространенность стресса в семье в популяции женщин работоспособного возраста и изучить влияние стресса на риск развития острой кардиоваскулярной патологии в течение длительного периода наблюдения – 16 лет.

Материалы и методы. В рамках третьего (1994 г.) скрининга программы ВОЗ «Изучение тенденций контроля сердечно-сосудистых заболеваний (MONICA) и подпрограммы «МОНИКА психосоциальная (MOPSY)» [5] нами была обследована случайная репрезентативная выборка женщин (870 лиц) в возрасте 25–64 лет одного из районов Новосибирска. Выборка формировалась на основе избирательных списков граждан с использованием таблицы случайных чисел. Отклик на исследование составил 72,5%. Обследование проводилось согласно протоколу программы «MONICA».

Программа психосоциального скринирующего обследования включала регистрацию социально-демографических данных, включая семейное положение, уровень образования и профессию, и тестирование по психосоциальным методикам.

Уровни стресса в семье изучали с помощью анкеты «Знание и отношение к своему здоровью», предложенной протоколом «MOPSY». Оценка каждого вопроса, рассчитывалась в баллах, суммировалась в общей шкале, которая была разделена на тертили. Таким образом, выраженность стресса оценивалась, как: низкий, умеренный, высокий.

После исключения всех лиц с имеющейся кардиоваскулярной патологией к моменту скрининга (артериальная гипертензия, ишемическая болезнь сердца (ИБС), инсульт, сахарный диабет) была сформирована когорта наблюдения ($n=560$). В течение контрольного периода (1994 – 2010 гг.) в когорте было выявлено 35 случаев (6,3%) впервые возникшего инсульта (обследование, анализ медицинской документации, свидетельства о смерти). При помощи программы ВОЗ «Регистр острого инфаркта миокарда» [6] в когорте было выявлено 15 случаев (2,7%) впервые возникшего инфаркта миокарда (ИМ).

Статистический анализ проводился с помощью пакета программ SPSS версия 11,5. Регрессионная модель Кокса (Cox-regression) использовалась для оценки относительного риска (HR) развития ССЗ в изучаемой когорте. Для проверки статистической значимости различий между группами использовался критерий хи-квадрат (χ^2). Значения $p \leq 0,05$ считались статистически значимыми.

Результаты. Распространенность высоких уровней стресса в семье в открытой популяции женщин 25 – 64 лет составила 20,9%. Отмечены тенденции увеличения частоты стресса в семье в самой младшей возрастной группе (25–34 лет) – 27,6%, и средней (45–54 лет) – 30,5%. Умеренные уровни стресса в семье определялись у 48,2% женщин 25 – 64 лет. Данные о стрессе в

семье говорят о том, что почти у 70% респондентов в течение последнего года кто-нибудь из близких людей тяжело болел или умер (табл. 2). Более 80% женщин отметили отсутствие изменений в семейном положении в последние 12 месяцев; у лиц младших возрастных групп заметна тенденция увеличения частоты каких-либо изменений (женится, развелся, оставил семью, овдовел, родился ребенок, другое). 40% женщин – указали на наличие одного или нескольких серьезных конфликтов в семье за прошедший год. Более половины женского населения в возрасте 25–34 лет лишены отдыха в домашней обстановке ($\chi^2=21.58$ $df=3$ $p<0.001$).

Была изучена взаимосвязь стресса в семье с социальными характеристиками женщин с развившимся инфарктом миокарда и инсультом.

Структура семейного положения в когорте женщин с инсультом, испытывающих стресс в семье: по 6,7 % – незамужних и вдов; замужем – 60 %; разведена – 26,7 %. Структура семейного положения в когорте женщин с ИМ и стрессом в семье имела следующий вид: замужем – 66,7 %; по 16,7 % разведенных и вдов. Наблюдались тенденции в увеличении частоты развития инсульта в группе замужних женщин со стрессом в семье, в сравнении с разведенными ($\chi^2=3.44$ $df=1$ $p=0.064$). Схожая картина у замужних женщин с инфарктом миокарда.

Структура уровня образования лиц с инсультом и стрессом в семье составила: высшее образование – 13,3 %; незаконченное высшее/средне-специальное – 20 %; среднее и начальное образование – по 33,3 %. В структуре образования у лиц с ИМ и стрессом в семье преобладали категории: высшее и среднее – по 40%; незаконченное высшее/средне-специальное образование составило – 20%. Отмечена тенденция в более частом развитии инсульта среди лиц со средним и начальным образованием и стрессом в семье.

Профессиональный статус в группах женщин со стрессом в семье и инсультом представлен в следующем виде: по 13,3 % – руководители среднего звена, ИТР и работники легкого физического труда; 20 % – рабочие среднего физического труда; 18,2 % – рабочие легкого физического труда; 33,3 % – пенсионеры; 6,7% – военнослужащие. Профессиональный статус в группах женщин со стрессом в семье и ИМ представлен в следующем виде: 20 % – руководители; по 40 % – ИТР и пенсионеры. В отношении профессиональных групп определена тенденция более высокой частоты инсульта в категории «физический труд», испытывающих стресс в семье, в сравнении с работниками физического труда без стресса ($\chi^2=3.69$ $df=1$ $p=0.055$). Среди работающих женщин с ИМ и стрессом в семье доля ИТР была выше.

HR развития ИМ у женщин со стрессом в семье в течение 16 лет был в 5.59 раз выше, чем без (95.0%ДИ 1.99- 15.70; $p=0.001$). HR развития инсульта у женщин, испытывающих стресс в семье, в течение 16 лет был в 3.53 раз выше, в сравнении с лицами с низкими уровнями стресса (95.0%ДИ 1.82- 6.84; $p<0.001$).

Обсуждение. Полученные результаты показывают, что 20% женщин, проживающих в мегаполисе Западной Сибири, испытывает стресс в семье.

При изучении стресса в семье установлено, что более половины женского населения в возрасте 25 – 34 лет лишены отдыха в домашней обстановке. С характерным для середины 90-х годов ростом уровней личностной тревожности, депрессии, жизненного истощения и враждебности, на фоне снижения социальной поддержки, увеличивается количество конфликтов в семье, и, вероятно, в этой связи чаще наблюдаются изменения семейного положения, реже отмечается возможность отдохнуть дома [7]. Гендерные роли и социальные традиции, которые рас-

смаывают женщину как жену, с соответствующей нагрузкой, могут сказываться на развитии стресса в семье, а конфликт между работой и семейными обязанностями усиливают этот патологический паттерн у лиц с негативными аффектами.

Полученные результаты показали существенное влияние стресса в семье на риск развития инфаркта миокарда и инсульта в открытой популяции среди женщин 25 – 64 лет в течение длительного периода наблюдения – 16 лет. Современные литературные данные диктуют необходимость учитывать не только образ жизни, но и стресс в семье и на работе в стратификации риска развития ИБС [8], поскольку ролевая функция сопряжена с повышенными обязательствами по отношению к членам семьи и связана с более высоким риском развития ИБС [9]. Известно, что неблагоприятный кардиоваскулярный прогноз в 1,5 раза чаще встречается у женщин с серьезными конфликтами в семье [10]. Полученные в нашем исследовании результаты, показали

тенденцию увеличения частоты развития инсульта в категории «физический труд», что подчеркивает высокий уровень кардиоваскулярного риска в этом классе [11].

Таким образом, распространенность выраженного уровня стресса в семье в открытой популяции среди женщин 25 – 64 лет в России / Сибири высока, и составляет 20,9%. Стресс в семье связан с высокой частотой серьезных конфликтов, болезнью или смертью близких родственников, отсутствием спокойного отдыха в домашней обстановке. Риск развития ИМ и инсульта в 5,59 и 3,53 раз выше у женщин со стрессом в семье. Прослеживается связь между развитием острой кардиоваскулярной патологии и социальным градиентом (семейное положение, уровень образования и профессиональный статус) среди женщин работоспособного возраста и стрессом в семье.

Конфликт интересов

Конфликт интересов отсутствует.

Библиографический список

1. Lund R., Rod N., Christensen U. et al. Are negative aspects of social relations predictive of angina pectoris? A 6-year follow-up study of middle-aged Danish women and men. *J Epidemiol Community Health*. 2012; 66: 359 – 365.
2. Lund R., Christensen U., Nilsson C. et al. Stressful social relations and mortality: a prospective cohort study. *J. Epidemiol. Community Health*. 2014; 68 (8): 720 – 727.
3. Adam S., Gyorffy Z., László K. et al. High prevalence of job dissatisfaction among female physicians: work-family conflict as a potential stressor. *Orv Hetil*. 2009; 150 (31): 1451 – 1456.
4. Jansen N., Kant I., Amelsvoort L. Work-family conflict as a risk factor for sickness absence. *Occup Environ Med*. 2006; 63 (7): 488–494.
5. WHO MONICA psychosocial optional study. Suggested measurement instruments. Copenhagen: World Health Organization, 1988.
6. Гафаров В.В. Эпидемиология и профилактика сердечно-сосудистых заболеваний в условиях крупного промышленного центра Западной Сибири. Новосибирск: Полиграфист, 1992.
7. Гафаров В.В., Громова Е.А., Панов Д.О., Гагулин И.В. Распространенность личностной тревожности и отношение к своему здоровью среди женщин – крупного промышленного центра. *Архив внутренней медицины*. 2012; 3 (5): 42 – 47.
8. Kim K., Kim J., Kim M. Predictors of coronary heart disease risk in healthy men and women. *Taehan Kanho Hakhoe Chi*. 2007; 37 (7): 1039 – 1048.
9. Lund R., Rod N., Christensen U. Are negative aspects of social relations predictive of angina pectoris? A 6-year follow-up study of middle-aged Danish women and men. *J Epidemiol. Community Health*. 2012; 66 (4): 359 – 365.
10. Rod N., Andersen I., Prescott E. Psychosocial Risk Factors and Heart Failure Hospitalization: A Prospective Cohort Study. *Am. J. Epidemiol*. 2011; 174 (6): 672 – 680.
11. Myint PK, Luben RN, Welch AA. Effect of age on the relationship of occupational social class with prevalence of modifiable cardiovascular risk factors and cardiovascular diseases. A population-based cross-sectional study from European Prospective Investigation into Cancer – Norfolk (EPIC-Norfolk). *Gerontology*. 2006; 52 (1): 51 – 58.

References

1. Lund R., Rod N., Christensen U. et al. Are negative aspects of social relations predictive of angina pectoris? A 6-year follow-up study of middle-aged Danish women and men. *J Epidemiol Community Health*. 2012; 66: 359 – 365.
2. Lund R., Christensen U., Nilsson C. et al. Stressful social relations and mortality: a prospective cohort study. *J. Epidemiol. Community Health*. 2014; 68 (8): 720 – 727.
3. Adam S., Gyorffy Z., László K. et al. High prevalence of job dissatisfaction among female physicians: work-family conflict as a potential stressor. *Orv Hetil*. 2009; 150 (31): 1451 – 1456.
4. Jansen N., Kant I., Amelsvoort L. Work-family conflict as a risk factor for sickness absence. *Occup Environ Med*. 2006; 63 (7): 488–494.
5. WHO MONICA psychosocial optional study. Suggested measurement instruments. Copenhagen: World Health Organization, 1988.
6. Gafarov V.V. *Эпидемиология и профилактика сердечно-сосудистых заболеваний в условиях крупного промышленного центра Западной Сибири*. Novosibirsk: Poligrafist, 1992.
7. Gafarov V.V., Gromova E.A., Panov D.O., Gaguln I.V. Rasprostranennost' lichnostnoj trevozhnosti i otnoshenie k svoemu zdorov'yu sredi zhenshin – krupnogo promyshlennogo centra. *Arhiv' vnutrennej mediciny*. 2012; 3 (5): 42 – 47.
8. Kim K., Kim J., Kim M. Predictors of coronary heart disease risk in healthy men and women. *Taehan Kanho Hakhoe Chi*. 2007; 37 (7): 1039 – 1048.
9. Lund R., Rod N., Christensen U. Are negative aspects of social relations predictive of angina pectoris? A 6-year follow-up study of middle-aged Danish women and men. *J Epidemiol. Community Health*. 2012; 66 (4): 359 – 365.
10. Rod N., Andersen I., Prescott E. Psychosocial Risk Factors and Heart Failure Hospitalization: A Prospective Cohort Study. *Am. J. Epidemiol*. 2011; 174 (6): 672 – 680.
11. Myint PK, Luben RN, Welch AA. Effect of age on the relationship of occupational social class with prevalence of modifiable cardiovascular risk factors and cardiovascular diseases. A population-based cross-sectional study from European Prospective Investigation into Cancer – Norfolk (EPIC-Norfolk). *Gerontology*. 2006; 52 (1): 51 – 58.

Статья поступила в редакцию 05.10.15

УДК: 616.055.2+616.891

Gafarov V.V., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Head Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

Gromova E.A., Doctor of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: Elena.a.gromova@gmail.com

Gaguln I.V., senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: gaguln@ngs.ru

Panov D.O., Cand. of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: dimitriy2004@inbox.ru

Gafarova A.V., Cand. of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

THE ATTITUDE TOWARD HEALTH IN WOMEN AGED 25-64 YEARS WITH PERSONAL ANXIETY IN GENERAL POPULATION (WHO PROGRAM "MONICA-PSYCHOSOCIAL"). In the frame of the WHO MONICA-MOPSY representative sample of women aged 25-64 ($n = 870$) in one of districts of Novosibirsk was examined. The prevalence of high personal anxiety in the female population was 60%. Negative health evaluation as "not very well", "sick" was in 1.5-3 times higher in women with high level of anxiety which more likely had complaints for their health, but cared about their health not enough. Women with HLA had higher levels of stress at work and in their family and unhealthy lifestyles profile: unsuccessfully attempts to quit smoking; reduced diet behavior and physical activity.

Key words: personal anxiety, awareness, self-rated health.

В.В. Гафаров, д-р мед. наук, проф., зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ, рук. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

Е.А. Громова, д-р мед. наук, вед. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: Elena.a.gromova@gmail.com

И.В. Гагулин, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: gagulin@ngs.ru

Д.О. Панов, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: dimitriy2004@inbox.ru

А.В. Гафарова, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБНУ НИИ ТПМ, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ОТНОШЕНИЕ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25 – 64 ЛЕТ С ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТЬЮ (программа ВОЗ MONICA-psychosocial)

В рамках программы WHO MONICA-MOPSY была обследована репрезентативная выборка женщин 25 – 64 лет. ($n=870$) одного из районов г. Новосибирска. Результаты исследования показали, что распространенность высокого уровня личностной тревожности в женской популяции составила 60%. С повышением уровня тревожности в 1,5-3 раза увеличивается негативная оценка «не совсем здоров», «болен» и жалобы на свое здоровье ($p<0,001$), но забота о своем здоровье при этом явно недостаточная. У женщин с высоким уровнем тревоги отмечены более высокие уровни стресса на рабочем месте и в семье, и неблагоприятный поведенческий профиль: не предпринимаются попытки ухода от курения; такие женщины менее физически активны, реже соблюдают диету.

Ключевые слова: личностная тревожность, информированность, самооценка здоровья.

Актуальность исследования. Современные исследования показывают, что высокая доля женщин в развивающихся странах отмечает низкую самооценку здоровья [1; 2]. Важность самооценки здоровья возрастает, учитывая, что негативная самооценка связана с большим риском ССЗ (ИБС, инсульт) в сравнении с хорошей и отличной самооценкой здоровья независимо от традиционных ФР [3]. В условиях психологических трудностей, высоких уровней негативных психосоциальных факторов и социальной депривации, население имеет более высокую распространенность курения, нерационального питания и низкой физической активности [4; 5; 6]. В этой связи является необходимым изучение взаимосвязи личностной тревожности, как фактора риска ССЗ, и информированности и отношения к здоровью и профилактике в открытой популяции.

Материалы и методы. В рамках третьего (1994 г.) скрининга программы ВОЗ «Изучение тенденций контроля сердечно-сосудистых заболеваний (МОНИКА) и подпрограммы «МОНИКА психосоциальная (MOPSY)» [7] нами была обследована случайная репрезентативная выборка женщин (870 лиц) в возрасте 25–64 лет одного из районов Новосибирска. Выборка формировалась на основе избирательных списков граждан с использованием таблицы случайных чисел. Отклик на исследование составил 72,5%. Обследование проводилось согласно протоколу программы «MONICA».

Программа психосоциального скринирующего обследования включала регистрацию социально-демографических данных, включая семейное положение, уровень образования и профессию, и тестирование по психосоциальным методикам.

Уровень личностной тревожности изучали с помощью теста Спилбергера (уровень ЛТ, подшкала «тревожность как свойство личности») [8]. Самооценка состояния здоровья и отношение к профилактике, курению, питанию и физической нагрузке изучались с использованием анкеты «Знание и отношение к своему здоровью» [7], адаптированной к изучаемой популяции. Методики были строго стандартизированы и соответствовали требо-

ваниям протокола проекта «МОНИКА». Кодировка теста заключалась в построении компонентов индексов и расчете баллов в соответствии с предложенным алгоритмом [14].

Статистическая обработка материала проводилась с использованием стандартного пакета «SPSS-11.5». Для расчета показателей использовался тест Крускал-Уоллиса. Критерием статистической значимости использовалась достоверность результатов при $p<0,05$.

Результаты. Уровень ЛТ в женской популяции 25 – 64 лет в 1994 г. составил 99,3% (средний уровень тревожности (СУТ) – 38,9 %, высокий уровень тревожности (ВУТ) – 60,4%).

Было изучено взаимоотношение ЛТ и отношения к своему здоровью, его профилактическим проверкам, медицинской помощи, профилактике болезней. С увеличением уровня ЛТ падает положительная оценка состояния здоровья «здоров» (СУТ 41,6%, ВУТ 12,5%) и увеличивается негативная оценка «не совсем здоров», «болен» в 1,5 и 3 раза (СУТ – 53,2% , 5,2%; ВУТ – 72,3%, 15,2% соответственно) ($\chi^2 = 37.70$ $df=4$ $p<0,001$). Более 66% с СУТ и 92% лиц с ВУТ имеют жалобы на свое здоровье ($\chi^2 = 38.33$ $df=3$ $p<0,001$), но о своем здоровье заботятся явно недостаточно (СУТ – 56,4%, ВУТ – 70,8%; $\chi^2 = 7.22$ $df=2$ $p<0,05$).

В виде тенденции меньшая доля лиц с более высоким уровнем ЛТ оценивают возможность заболеть в течение ближайших 5 – 10 лет, как невероятную (ВУТ – 0,9%, СУТ – 1,3%), даже в условиях, если приняты предупредительные меры. При ответе на вопросы о возможности современной медицины «предупредить или лечить болезни сердца?» у лиц с ЛТ не было получено значимых различий. Несмотря на отсутствие достоверной разницы, женщины с ВУТ реже доверяются своему самочувствию и чаще соглашаются с мнением врача в сравнении (32,7% и 36,5%; 34% и 36,5%, соответственно). Видно, что население чаще всего не испытывает приятных переживаний, связанных с медицинским обслуживанием, но у лиц с ВУТ отмечена тенденция в снижении этого показателя и в увеличении приятных переживаний, чем с СУТ (10,3% и 9,3% соответственно).

Отмечены тенденции: при ответе на вопрос «если на работе Вы почувствовали себя не совсем хорошо, что Вы делаете?» лица с ВУТ менее склонны продолжать работу и обращаться к врачу, чем с СУТ (55,3%, и 57,9% соответственно); женщины с ВУТ не считают препятствием грипп или повышение температуры и чаще продолжают работать, чем при СУТ (43,3% и 41,3%, соответственно); отсутствует разница между группами женщин с ВУТ, СУТ по отношению к профилактической проверке своего здоровья – в подавляющем большинстве случаев все согласны, что она полезна (82,7% для всех).

Исследование тревожности и стресса на рабочем месте не показало существенных различий в том, что женщины с разным уровнем ЛТ склонны менять свою специальность. Лица с ВУТ чаще отмечают, что уменьшили выполнение дополнительной работы в сравнении с СУТ (13,3% и 6,7%, соответственно; $\chi^2 = 7.83$ df=3 $p<0,05$) и работа им не очень нравится (14,9% и 5,6%, соответственно; $\chi^2 = 9.57$ df=4 $p<0,05$). С увеличением уровня ЛТ изменяется оценка ответственности на работе с высокой до незначительной ($\chi^2 = 13.15$ df=4 $p<0,05$), также отмечается тенденция в снижении ответственности на работе в последний год. Женщины с ВУТ значимо реже отмечают возможность отдохнуть и расслабиться после рабочего дня в сравнении с СУТ (17,2% и 31%, соответственно; $\chi^2 = 13.72$ df=4 $p<0,05$). Отмечено более выраженное снижение трудоспособности у лиц с ВУТ в сравнении с СУТ (33,8% и 13%, соответственно; $\chi^2 = 13.72$ df=4 $p<0,01$).

Изучение ЛТ и стресса в семье указывают, что с ростом уровня ЛТ увеличивается количество конфликтов в семье (46,7% для СУТ и 58,9% для ВУТ; $\chi^2 = 13.36$ df=3 $p<0,01$). Отмечается тенденция в изменении семейного положения, чаще при ВУТ в сравнении с СУТ (5,2% и 2,6%, соответственно). Женщины с ВУТ в 2 раза чаще отмечают, что им что-то мешает отдохнуть дома, чем лица с СУТ (51,2% и 25,6%, соответственно; $\chi^2 = 16.57$ (Mantel-Haenszel) $p<0,001$).

Было определено взаимоотношение ЛТ и отношения к курению, изменению питания, физическим нагрузкам. По отношению к курению среди женщин с ВУТ отмечена более высокая доля лиц безуспешно пытавшихся бросить курить в сравнении с СУТ (10,7% и 3,9%, соответственно; $\chi^2 = 11.25$ df=5 $p<0,05$). У женщин с ВУТ отмечается тенденция в увеличении интенсивности курения в течение последнего года (Вопрос «курю больше»: ВУТ – 18%, СУТ – 14,3%).

По отношению к питанию видно снижение доли лиц соблюдающих диету при увеличении ЛТ (ВУТ – 3,7%, СУТ – 8,1%). Женщины с ВУТ чаще, чем с СУТ осознают, что должны соблюдать диету или пытаются это делать (62% и 33,1%, соответственно; $\chi^2 = 20.87$ df=4 $p<0,001$).

Лица с ВУТ оценивают свою физическую активность для своего возраста более пассивно по сравнению с СУТ (21% и 11,6%, соответственно; $\chi^2 = 18.13$ df=4 $p<0,01$). Также отмечены следующие тенденции: женщины с ВУТ реже проводят свой досуг физически активно, в сравнении с более низким уровнем ЛТ (22,1% и 29,9%, соответственно); доля регулярно выполняющих физзарядку одинаково мала как при СУТ, так и ВУТ (7,7% и 7,9%, соответственно).

Обсуждение. Полученные результаты показали, что распространенность ВУТ в женской популяции 25 – 64 лет очень высока и составила 60%. В нашем исследовании распростра-

ненность тревожности в женской популяции существенно выше, чем в странах Европы и США [9; 10]. Известно, что в периоды пика социального стресса и перехода государства от одной общественной фармации к другой наиболее выражены уровни психосоциального напряжения [11; 12].

Установлено, что с повышением уровня ЛТ в 1,5-3 раза увеличивается негативная оценка «не совсем здоров», «болен». Женщины с ВУТ чаще имеют жалобы на здоровье и считают, что заботятся о своем здоровье явно недостаточно. Недавние исследования в Дании (P. Fink et al., 2010) и Китае (Zhiwei Xu et al., 2011) подтвердили связь высокого уровня тревоги с плохой самооценкой здоровья [13, 14].

В нашем исследовании лица с ВУТ недостаточно информированы в отношении предупреждения заболеваний сердца, и, как показывают результаты зарубежных исследований, представление о методах профилактики оказываются ниже у женщин с эмоциональными расстройствами [15].

При исследовании тревожности и стресса на рабочем месте лица с ВУТ чаще отмечают, что уменьшили выполнение дополнительной работы, и указывают, что работа им не очень нравится; отмечено более выраженное снижение трудоспособности и ответственности на работе в последний год. Известно, что в сочетании с плохой самооценкой здоровья, высокие уровни тревоги ассоциированы со снижением трудоспособности у работающих женщин [16].

Изучение ЛТ и стресса в семье указывают, что с ростом уровня ЛТ увеличивается количество конфликтов в семье, чаще происходят изменения семейного положения, реже отмечается возможность отдохнуть дома. Гендерные роли и социальные традиции, которые рассматривают женщину как жену, с соответствующей нагрузкой, могут сказываться на развитии стресса в семье, а конфликт между работой и семейными обязанностями усиливают этот патологический паттерн у лиц с ВУТ.

Полученные в исследовании результаты показали, что среди женщин с ВУТ отмечена более высокая доля лиц с негативными поведенческими характеристиками (увеличение интенсивности курения, снижение доли лиц соблюдающих диету, снижение физической активности). Это согласуется с данными других исследований, в которых женщины с тревожной достоверно чаще являются курильщиками и уделяют меньше внимания физической активности [17; 18].

Настоящее исследование подчеркивает важность изучения взаимосвязи ЛТ с информированностью и отношением к здоровью, с профилактике у женского населения, и будет способствовать формированию новых, более успешных подходов в разработке программ профилактики ССЗ.

Таким образом, с повышением уровня личностной тревожности в 1,5-3 раза увеличивается негативная оценка «не совсем здоров», «болен». Женщины с ВУТ чаще имеют жалобы на здоровье и считают, что заботятся о своем здоровье явно недостаточно. У таких лиц отмечены более высокие уровни стресса на рабочем месте и в семье. При нарастании ЛТ ухудшается поведенческий профиль поведения: не предпринимаются попытки ухода от курения; такие женщины менее физически активны, реже соблюдают диету.

Конфликт интересов

Конфликт интересов отсутствует.

Библиографический список

1. Asfar T., Ahmad B., Rastam S. et al. Self-rated health and its determinants among adults in Syria: a model from the Middle East. *BMC Public Health*. 2007; 7: 177.
2. Ahmad K, Jafar TH, Chaturvedi N. Self-rated health in Pakistan: results of a national health survey. *BMC Public Health*. 2005; 5: 51.
3. C.M. McGorrian, S. Abdalla, L. Daly. Adverse cardiovascular risk profile in a disadvantaged minority community consistent with the thrifty phenotype hypothesis. Findings from the All-Ireland Traveller Health Study. *European Heart Journal*. 2010; 31 (Abstr.Suppl.): 238 – 239.
4. J. Piwonski, A. Piwonska, W. Drygas. Do negative psychosocial risk factors influence the person's behaviour to more unhealthy? The results of National multicenter health survey (WOBASZ). *European Heart Journal*. 2009; 30 (Abstr.Suppl.): 521.
5. L. Turner, R. Mermelstein, B. Hitsman et al. Social support as a moderator of the relationship between recent history of depression and smoking cessation among lower-educated women. *Tob. Res.* 2008; 10 (1): 201 – 212.
6. Гафаров В.В., Громова Е.А., Панов Д.О., Гагулин И.В. Распространенность психосоциальных факторов в женской популяции 25 – 64 лет и их связь с артериальной гипертензией. *Сибирский медицинский журнал*. 2011; 26 (3): 143 – 148.
7. WHO MONICA psychosocial optional study. Suggested measurement instruments. *Copenhagen: World Health Organization*, 1988.
8. Gafarov V., Panov D., Gromova E., et al. Trait anxiety, awareness, health attitudes and 16-year hazard ratio of acute cardiovascular disease in open female population in Russia. *International Journal of Medicine and Medical Sciences*. 2014; 4 (1): 030 – 034.
9. Kessler RC, Berglund P, Demler O, Jin R, Merikangas KR, Walters EE: Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Arch Gen Psychiatry*. 2005; 62: 593 – 602.
10. Alonso J, Angermeyer MC, Bernert S. Prevalence of mental disorders in Europe: results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMeD) project. *Acta Psychiatr Scand Suppl*. 2004; 420: 21-7.

11. Гафаров В.В., Панов Д.О., Громова Е.А. и соавт. Связь депрессии с отношением к своему здоровью и другими психосоциальными факторами среди женщин 25 – 64 лет в открытой популяции. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 35 (4): 280 – 282.
12. Гафаров В.В., Панов Д.О., Громова Е.А. и соавт. Связь личностной тревожности с информированностью о своем здоровье и ее влияние на 16-летний риск развития острых сердечно-сосудистых заболеваний в открытой популяции среди женщин 25–64 лет. *Российский кардиологический журнал*. 2014; 8 (112): 63–67.
13. Fink P., Ørnbøl E., Christensen K.. The Outcome of Health Anxiety in Primary Care. A Two-Year Follow-up Study on Health Care Costs and Self-Rated Health. *PLoS One*. 2010; 5(3): e9873.
14. Zhiwei Xu, Hong Su, Yanfeng Zou et al. Self-rated health of Chinese adolescents: distribution and its associated factors. *Scand J Caring Sci*. 2011; 25(4): 780 – 786.
15. Do negative psychosocial risk factors influence the person's behaviour to more unhealthy? The results of national multicenter health survey (WOBASZ). *Eur Heart J*. 2009; 30: 521 – 530.
16. Peterson U., Bergström G., Demerouti E., et al. Burnout levels and self-rated health prospectively predict future long-term sickness absence: a study among female health professionals. *J Occup Environ Med*. 2011; 53(7): 788 – 793.
17. Albert C., Chae C., Rexrode K. et al. Phobic Anxiety and Risk of Coronary Heart Disease and Sudden Cardiac Death Among Women. *Circulation*. 2005; 111: 480 – 487.
18. Piwoński J, Piwońska A, Sygnowska E. Do depressive symptoms adversely affect the lifestyle? Results of the WOBASZ study. *Kardiologia Pol*. 2010; 68(8): 912 – 918.

References

1. Asfar T., Ahmad B., Rastam S. et al. Self-rated health and its determinants among adults in Syria: a model from the Middle East. *BMC Public Health*. 2007; 7: 177.
2. Ahmad K., Jafar TH., Chaturvedi N. Self-rated health in Pakistan: results of a national health survey. *BMC Public Health*. 2005; 5: 51.
3. C.M. McGorrian, S. Abdalla, L. Daly. Adverse cardiovascular risk profile in a disadvantaged minority community consistent with the thrifty phenotype hypothesis. Findings from the All-Ireland Traveller Health Study. *European Heart Journal*. 2010; 31 (Abstr.Suppl.): 238 – 239.
4. J. Piwoński, A. Piwońska, W. Drygas. Do negative psychosocial risk factors influence the person's behaviour to more unhealthy? The results of National multicenter health survey (WOBASZ). *European Heart Journal*. 2009; 30 (Abstr.Suppl.): 521.
5. L. Turner, R. Mermelstein, B. Hitsman et al. Social support as a moderator of the relationship between recent history of depression and smoking cessation among lower-educated women. *Tob. Res.* 2008; 10 (1): 201 – 212.
6. Gaфаров В.В., Громова Е.А., Панов Д.О., Гагулин И.В. Распространенность психосоциальных факторов в женской популяции 25 – 64 лет и их связь с артериальной гипертонией. *Сибирский медицинский журнал*. 2011; 26 (3): 143 – 148.
7. WHO MONICA psychosocial optional study. Suggested measurement instruments. *Copenhagen: World Health Organization*, 1988.
8. Gaфаров В., Панов Д., Громова Е., et al. Trait anxiety, awareness, health attitudes and 16-year hazard ratio of acute cardiovascular disease in open female population in Russia. *International Journal of Medicine and Medical Sciences*. 2014; 4 (1): 030 – 034.
9. Kessler RC, Berglund P, Demler O, Jin R, Merikangas KR, Walters EE: Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Arch Gen Psychiatry*. 2005; 62: 593 – 602.
10. Alonso J, Angermeyer MC, Bernert S. Prevalence of mental disorders in Europe: results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMeD) project. *Acta Psychiatrica Scand Suppl*. 2004; 420: 21-7.
11. Gaфаров В.В., Панов Д.О., Громова Е.А. и соавт. Связь депрессии с отношением к своему здоровью и другими психосоциальными факторами среди женщин 25 – 64 лет в открытой популяции. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 35 (4): 280 – 282.
12. Gaфаров В.В., Панов Д.О., Громова Е.А. и соавт. Связь личностной тревожности с информированностью о своем здоровье и ее влияние на 16-летний риск развития острых сердечно-сосудистых заболеваний в открытой популяции среди женщин 25-64 лет. *Российский кардиологический журнал*. 2014; 8 (112): 63-67.
13. Fink P., Ørnbøl E., Christensen K.. The Outcome of Health Anxiety in Primary Care. A Two-Year Follow-up Study on Health Care Costs and Self-Rated Health. *PLoS One*. 2010; 5(3): e9873.
14. Zhiwei Xu, Hong Su, Yanfeng Zou et al. Self-rated health of Chinese adolescents: distribution and its associated factors. *Scand J Caring Sci*. 2011; 25(4): 780 – 786.
15. Do negative psychosocial risk factors influence the person's behaviour to more unhealthy? The results of national multicenter health survey (WOBASZ). *Eur Heart J*. 2009; 30: 521 – 530.
16. Peterson U., Bergström G., Demerouti E., et al. Burnout levels and self-rated health prospectively predict future long-term sickness absence: a study among female health professionals. *J Occup Environ Med*. 2011; 53(7): 788 – 793.
17. Albert C., Chae C., Rexrode K. et al. Phobic Anxiety and Risk of Coronary Heart Disease and Sudden Cardiac Death Among Women. *Circulation*. 2005; 111: 480 – 487.
18. Piwoński J, Piwońska A, Sygnowska E. Do depressive symptoms adversely affect the lifestyle? Results of the WOBASZ study. *Kardiologia Pol*. 2010; 68(8): 912 – 918.

Статья поступила в редакцию 05.10.15

УДК 614.88

Zhigalova G.G., Cand. of Sciences (Medicine), senior teacher, Department of criminalistics, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: givalovagalina@yandex.ru

Ryasov A.A., Cand. of Sciences (Law), Professor, Department of Criminology Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: identifiks@mail.ru

FIRST AID IN CLINICAL DEATH IN CASE OF GIVING FIRST AID BY POLICE OFFICERS. The work studies basic problems of reanimation acts for victims in clinical death. The research focuses on the recommendation for police officer in techniques of reanimation in case of rendering first aid. In this article authors pay attention to great importance of first aid in the shortest time in case of conditions, which mortal danger threatens, e.g. stopping of breathing, stopping of heart beating. The authors make an analysis of other research and prepare an algorithm, which perfectly includes the sequence of reanimation acts and useful for rescuers and police officers. As the authors of the article state in modern conditions the saving of life and health of the victim in critical situations, when there is a threat to life and health, personnel of bodies of internal affairs must know the clinical signs of acute emergency conditions.

Key words: first aid, clinical death, biological death, indication of life, action of reanimation.

Г.Г. Жигалова, канд. мед. наук, ст. преп. каф. криминалистики, ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: givalovagalina@yandex.ru

А.А. Рясков, канд. юр. наук, доц., проф. каф. криминалистики, ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Ставрополь, E-mail: identifiks@mail.ru

ПЕРВАЯ ПОМОЩЬ ПРИ КЛИНИЧЕСКОЙ СМЕРТИ В РАМКАХ ОКАЗАНИЯ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ СОТРУДНИКАМИ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

В статье освещены основные проблемы проведения реанимационных мероприятий пострадавшему, находящемуся в состоянии клинической смерти, а также даны рекомендации по технике проведения реанимационных мероприятий в рамках оказания первой помощи сотрудниками органов внутренних дел. В статье авторы отмечают, что особенно важно оказать первую помощь в возможно короткий срок при состояниях, которые напрямую угрожают жизни человека, например, состояния, сопровождающиеся нарушением дыхания, остановкой сердечной деятельности. В статье показан алгоритм, который наиболее полно и точно отражает последовательность проведения реанимационных мероприятий и удобен при его использовании сотрудниками органов внутренних дел.

Ключевые слова: первая помощь, клиническая смерть, биологическая смерть, определение признаков жизни, реанимационные мероприятия.

В современных условиях спасение жизни и здоровья пострадавшего в критических ситуациях, когда возникает угроза жизни и здоровью, сотрудник органов внутренних дел должен знать клинические признаки острых неотложных состояний, порядок и правила оказания первой помощи пострадавшим, уметь оказывать первую помощь и самопомощь, принимать меры по эвакуации пострадавших и их транспортировке, уметь оказывать первую помощь лицам, находящимся в состоянии, опасном для их жизни и здоровья.

В условиях внезапной остановки кровообращения, возникновения обструкции дыхательных путей инородным предметом или остановки дыхания, когда пострадавший нуждается в реанимационных мероприятиях, сотрудник полиции должен уметь воспроизвести базовый реанимационный комплекс по отношению к пострадавшему. Базовый реанимационный комплекс включает в себя ряд мероприятий по поддержанию проходимости дыхательных путей и кровообращения в теле пострадавшего без использования специального оборудования, за исключением защитного лицевого щитка. Внезапная остановка сердца может произойти у пострадавшего как результат возникновения осложнений уже имеющихся у него заболеваний (например, гипертоническая болезнь, ишемическая болезнь сердца, перенесенный ранее инфаркт миокарда и др.), а также состояний, развивающихся внезапно, без каких-либо предшествующих заболеваний (например, травма органов грудной полости, отравление, анафилактическая реакция). Внезапная остановка дыхания у пострадавшего может произойти в результате асфиксии вследствие обтурации дыхательных путей (уплощение), компрессии органов грудной и/или брюшной полости (сдавление тел в толпе, заваливание землей, при обрушении здания), сдавления органов шеи (повешение). Таким образом, оптимальным решением возникших состояний, связанным с внезапной остановкой сердечной деятельности и дыхания, является немедленное проведение сердечно-легочной реанимации у таких пострадавших. Сердечно-легочная реанимация позволяет поддерживать небольшой, но критически достаточный кровоток в сосудах головного мозга, в сосудах сердца, что является чрезвычайно важным для поддержания жизнеспособности естественных водителей сердца – пейсмекеров (клеток сердца, способных генерировать импульсы с определенной частотой и поддерживать работу сердца).

После анализа имеющихся литературных источников нами выбран алгоритм, который наиболее полно и точно отражает последовательность проведения реанимационных мероприятий и удобен при его использовании спасателями, в том числе сотрудниками органов внутренних дел [1].

Алгоритм сердечно-легочной и мозговой реанимации включает в себя следующие действия: 1. Раннее выявление критического состояния и вызов службы скорой медицинской помощи (или спасательной службы). 2. Раннее проведение сердечно-легочной и мозговой реанимации. 3. Постреанимационная помощь.

Важно помнить, что в первые минуты после возобновления сердечной деятельности, сердечный ритм может быть неустойчивым, медленным, малоефективным. В связи с этим может потребоваться продолжение активного наблюдения за наличием сердечной деятельности у пострадавшего, а также продолжение сдавления грудной клетки.

Базовый реанимационный комплекс состоит из следующей последовательности действий: 1. Необходимо удостовериться, что и спасатель, и пострадавший находятся вне опасности; 2. Проверить, реагирует ли пострадавший на внешние воздействия. Реализовать данное действие возможно, взяв пострадав-

шего за плечи, слегка потрясти его, громко обратившись к нему с вопросом: «Что с Вами случилось?».

При условии, когда пострадавший на Ваш вопрос отвечает, то, если пострадавшему опасность не угрожает, его нужно оставить в том же положении, в котором он находится. Нужно выяснить, что с ним случилось. При необходимости (наличие повреждений, травм различной локализации, кровотечения, отсутствие способности пострадавшего к движению или, наоборот, судороги, наличие рвоты) Вы должны вызвать скорую помощь. Оставлять такого пострадавшего одного нельзя, за его состоянием до приезда скорой помощи необходимо постоянно наблюдать.

Если пострадавший не реагирует на вопрос, то необходимо провести мероприятия по определению признаков жизни у пострадавшего (дыхания, сердечной деятельности). Чтобы определить наличие дыхания, необходимо освободить дыхательные пути, запрокинув голову пострадавшего назад. Дыхание можно услышать или почувствовать на своём лице, приблизив свою щеку к дыхательным путям пострадавшего. На определение дыхания нецелесообразно тратить более 10 секунд.

Если пострадавший дышит нормально, но находится в бессознательном состоянии, то он жив, а значит, его необходимо повернуть в устойчивое положение на бок. В таком положении дыхательные пути не будут закупорены языком или рвотными массами. Если дыхание пострадавшего значительно ослаблено, судорожно, или пострадавший не дышит, то необходимо провести базовый реанимационный комплекс, состоящий из сдавливания грудной клетки и искусственного дыхания.

Оценка деятельности сердца проводится путём определения пульсации сонной артерии на шее. Сонные артерии расположены между гортанью и грудино-ключично-сосцевидными мышцами с обеих сторон шеи.

Компрессии грудной клетки производят при остановке сердечной деятельности. К признакам остановки сердца относят потерю сознания, бледность кожных покровов, отсутствие пульса на сонных артериях. Компрессии грудной клетки нужно чередовать с искусственным дыханием. После 30 надавливаний на грудную клетку голову пострадавшего нужно запрокинуть назад, большим и указательными пальцами зажать нос пострадавшего, приоткрыть рот пострадавшего, подтянув подбородок вверх, сделать обычный вдох и, герметично обхватив своими губами рот пострадавшего, сделать равномерный выдох продолжительностью около 1 секунды. Здесь можно воспользоваться лицевым щитком или марлевой салфеткой. Правильный выдох вызывает подъём грудной клетки пострадавшего, а не раздувание щёк или подъём живота. Искусственный вдох нужно повторить через 1 – 2 секунды (после того, как грудная клетка опустится при выходе из неё воздуха). Если искусственный вдох не вызвал подъёма грудной клетки, то, прежде чем повторить искусственный вдох, необходимо ещё раз проверить полость рта пострадавшего на наличие инородных тел и удалить их из ротовой полости, ещё раз проверить, находится ли голова пострадавшего в запрокинутом назад положении, при котором устанавливается свободная проходимость дыхательных путей. После двух искусственных вдохов необходимо повторить сжатия грудной клетки. Таким образом, соотношение массажных движений грудной клетки к искусственным вдохам должно составлять 30: 2.

Реанимационный комплекс прерывается каждую минуту для оценки эффективности проведения реанимационных мероприятий. Реанимационный комплекс не прекращать до тех пор, пока не придёт квалифицированная помощь, пока у пострадавшего не восстановится самостоятельное дыхание, не восстановится самостоятельная сердечная деятельность.

Реанимационный комплекс не проводится в следующих случаях, если: пострадавший умер, т. е. имеются признаки биологической смерти; у пострадавшего имеются повреждения, несовместимые с жизнью, реанимационные мероприятия неэффективны в течение тридцати минут [2], пострадавший жив и имеет признаки жизни: самостоятельное дыхание, сердечную деятельность, Вы не в состоянии проводить реанимационные мероприятия.

Если реанимационные мероприятия оказались эффективны, о чём свидетельствуют восстановление самостоятельного дыхания, восстановление деятельности сердца (появление устойчивой пульсации на сонной артерии), реанимационные

мероприятия завершаются, а пострадавший переводится в безопасную для него позу. Безопасная поза достигается путём придания пострадавшему устойчивого положения на боку. Данная поза исключает какое-либо давление на грудную клетку, а также исключает закупорку дыхательных путей рвотными массами (в случае возникновения рвоты) или языком (при бессознательном положении пострадавшего).

Таким образом, предложенный алгоритм проведения реанимационных мероприятий наиболее полно и точно отражает первую помощь при возникновении клинической смерти и рекомендуется для использования его спасателями, в том числе сотрудниками органов внутренних дел.

Библиографический список

1. *Реанимация: Методические рекомендации по проведению реанимационных мероприятий Европейского Совета по реанимации.* Москва, 2007.
2. Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 21 ноября 2011 г. №323-ФЗ: редакция от 08.03.2015. *Консультант Плюс.* Available at: <http://www.consultant.ru>

References

1. *Reanimaciya: Metodicheskie rekomendacii po provedeniyu reanimacionnyh meropriyatij Evropejskogo Soveta po reanimacii.* Moskva, 2007.
2. Ob osnovah ohrany zdorov'ya grazhdan v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 21 noyabrya 2011 g. №323-FZ: redakciya ot 08.03.2015. *Konsul'tant Plyus.* Available at: <http://www.consultant.ru>

Статья поступила в редакцию 06.08.15

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 378

Kuzmenko I.I., postgraduate, Management Department, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia),

E-mail: irina-stav26@mail.ru, kuzmenko_ii@stavkrai.ru

Boris O.A., Doctor of Sciences (Economics), senior lecturer, Management Department, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: parakhina_o@mail.ru

SPECIFIC FEATURES OF PERSONAL MANAGEMENT IN INDUSTRIAL ENTERPRISES. Personal management problems attract considerable interest of today's managers of industrial enterprises in Russia and abroad. Earlier personnel career was determined by organization. Nowadays more and more people depend on themselves. They have the primary responsibility for their development, knowledge increasing, skills, and ultimately – their own value and competitiveness of the enterprise. Current causes of global economic and social crisis lie in the shortcomings of the organizational management in industrial enterprises. Therefore, in a rapidly changing external environment of the organization there is a need to recognize the extreme importance of personal development and self-realization in various spheres of life, as well as the development of new approaches to improve the personnel management system and entrepreneurial initiative.

Key words: self-management, human resource management, industrial enterprise, personal management.

И.И. Кузьменко, аспирантка каф. менеджмента, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: irina-stav26@mail.ru, kuzmenko_ii@stavkrai.ru

О.А. Борис, д-р экон. наук, доц., доц. каф. менеджмента, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», E-mail: parakhina_o@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕРСОНАЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ

Проблемы персонального менеджмента вызывают значительный интерес менеджеров современных промышленных предприятий в России и за рубежом. В прошлом карьере человека определяла организация. В наши дни человек все более зависит от самого себя. Он несёт главную ответственность за свое развитие, приращение знаниями, навыками, а в конечном итоге – и свою стоимость и конкурентоспособность предприятия в целом. Во многом причины современного мирового социально-экономического кризиса кроются в недостатках организации управления на предприятиях промышленности. Поэтому в условиях стремительно меняющейся внешней среды организации ощущается крайняя необходимость признания значимости персонального развития и самореализации человека в различных сферах жизнедеятельности, а также развитию новых подходов к совершенствованию системы управления персоналом и предпринимательской инициативы.

Ключевые слова: самоменеджмент, управление персоналом, промышленное предприятие, персональный менеджмент.

Современные рыночные отношения делают необходимым изменение сложившихся стереотипов хозяйствования и моделей управления промышленными предприятиями. Все больше наблюдается выраженная неопределенность, нестабильность, как политической и экономической, так и социальной ситуации в стране, что зачастую вызывает смену задач, которые стоят перед руководством промышленного предприятия, преобразование ориентиров функционирования и принятия эффективных решений. Это сказалось не только на модернизации технологических укладов, но и, в первую очередь, ставит проблему трансформации системы персонального менеджмента, формирующего работника будущего, способного к саморазвитию, мотивированного развитием востребованных организацией компетенций. Все эти изменения позволяют констатировать необходимость развития персонального менеджмента на промышленных предприятиях России [1].

Персональный менеджмент, исторически включавший по большей части только самоменеджмент, является составной

частью универсального процесса самоорганизации и теперь направлен на деятельность человека, по изучению своей природы, а также развитию навыков и способностей для целевого использования личностного персонала.

Некоторые авторы отождествляют понятия «персональный менеджмент» и «самоменеджмент», другие считают первое тождественным «управлению персоналом» [2]. Однако, по нашему мнению, категория персонального менеджмента несколько шире и также частично включает управление персоналом. В сложившейся ситуации в отечественной промышленности необходимо мобилизовать все резервы, имеющиеся в этой сфере, особенно в области управления человеческими ресурсами и самоменеджмента руководителя. Реальный эффект от управления персоналом достигается тогда, когда все его составляющие работают в рамках интегрированной системы управления организацией [3].

На основе всего вышеизложенного можно выделить следующие особенности управления персоналом промышленного предприятия:

1) Важность не только обучения, но и, в первую очередь, самообучения. Программы обучения и повышения квалификации руководителей должны соответствовать возросшим требованиям к менеджменту промышленных предприятий. Основная задача – непрерывное поддержание соответствия между требованиями современного бизнеса и квалификацией персонала. Необходимо таким образом выстроить систему персонального менеджмента, чтобы работник сам был настроен и заинтересован в собственном развитии [4].

2) Реновация приёмов мотивации труда. Руководство предприятия должно определить для себя ряд параметров мотивации труда персонала, определить механизм управления мотивацией. Грамотно выстроенная мотивационная система персонала является эффективным инструментом, который через повышение результативности работы всего коллектива в целом и сокращение затрат на подбор и адаптацию персонала значительно повышает стоимость промышленного предприятия.

3) Управление карьерой играет движущую роль в развитии персонала, оно может входить, как в систему мотивации персонала промышленного предприятия, так и являться самостоятельным процессом в зависимости от того, как в компании развито данное направление.

4) Готовность к нововведениям. Инновационная деятельность на промышленных предприятиях часто сталкивается с препятствиями, затормаживающими инновационный процесс или ставящими внедрение новшеств под угрозу. В таких ситуациях инновационную деятельность необходимо корректировать, уделяя особое внимание персоналу, который вовлечен во внедрение нововведений. «Обеспечение готовности персонала к инновациям – есть меры по усилению положительных инновационных характеристик персонала и ослаблению инновационных шумов, которые в дальнейшем приводят к достижению первоначальных целей инновационной деятельности» [5].

5) Адаптационная трудовая мобильность. Мобильность кадров на промышленном предприятии, с одной стороны, является необходимым и естественным моментом его адаптации к изменениям. С другой стороны, нередко, она выступает как одна из главных проблем его эффективности, если показатели мобильности существенно превосходят по каким-либо причинам средние нормы мобильности для предприятий данного типа в какой-то конкретной отрасли. «Следует различать ее естественный уровень в пределах 3–5 % от численности персонала и – повышенный, вызывающий значительные экономические потери» [6], увеличение экономических издержек, связанных с проведением кадровых мероприятий по стабилизации процессов чрезмерной мобильности» [7].

6) Развитое наставничество. Наставничество незаменимо при вводе новых сотрудников и необходимо не только на круп-

ных, но и на малых промышленных предприятиях. С той разницей, что в больших организациях оно в большинстве случаев документально закреплено, а в малых – носит неформальный характер.

Неоднозначная социально-экономическая ситуация, которая сложилась в последнее время в России, заставляет пересмотреть свое отношение к руководителям промышленных предприятий и принять, что их умения становятся одним из главных факторов успешности компании. Нестабильность экономической системы, недостаточные навыки антикризисного управления у руководителей предприятий промышленности, а также ответственность, возлагаемая на них, обуславливают трудности управленческой деятельности. Для того чтобы стабилизировать обстановку и преодолеть кризис, необходимы особые внутриличностные характеристики руководителя [8].

Личные качества руководителя мало чем отличаются от личных качеств других работников, которые желают, чтобы их уважали и считались. Поэтому обладание положительными качествами – лишь предпосылка успешного менеджмента. Необходимо помнить о высоких моральных стандартах, физическом и психологическом здоровье, высоком уровне внутренней культуры, отзывчивости, заботливости, благожелательном отношении к людям, оптимизме и уверенности в себе.

Однако на различных уровнях управления требования к руководителям в отношении этих качеств различны. На низших ступенях управления в большей степени ценятся решительность, коммуникабельность и некоторая агрессивность. При этом на более высоких уровнях управления на первое место выдвигаются такие качества, как умение стратегически мыслить и оценивать ситуацию, ставить новые цели и осуществлять преобразования, а также организовывать творческий процесс в работе подчиненных [9].

Как отмечает П. Друкер, саморазвитие успешного руководителя является центральной потребностью развития любой организации. Руководители повышают уровень функционирования всей организации, когда работают над повышением своей эффективности [10].

Любому руководителю предприятия промышленности для того, чтобы стать эффективным, результативным, необходимо очень много работать над собой, используя достижения современной теории самоменеджмента, постоянно совершенствуя свои качества и приобретая новые, ориентируясь на успешных предпринимателей как в мире, так и в России [11].

Если объединить особенности управления персоналом и самоменеджмент, то можно сформировать модели персонального менеджмента промышленных предприятий, основанные на взаимоотношениях между руководителем и подчиненным [12] (рисунк 1).

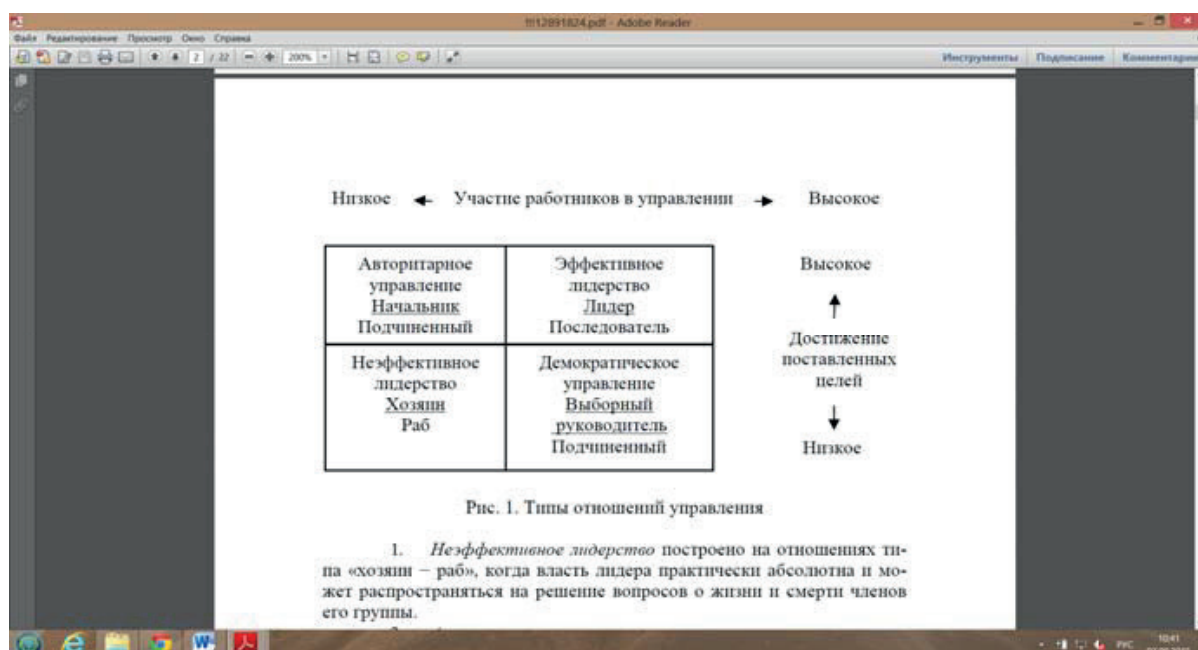


Рис. 1. Модели персонального менеджмента

На рисунке 1 представлены следующие модели персонального менеджмента:

1. Модель персонального менеджмента «хозяин – раб» характеризует такое лидерство, когда власть руководителя абсолютна и распространяется на решение жизненно важных вопросов членов коллектива. В данной модели низка мотивация работников и стимулы к личностному развитию у руководителя предприятия. В настоящее время подобная модель достаточно редка в отечественной и зарубежной практике, она частично сохранилась на некоторых промышленных предприятиях Китая.

2. Модель персонального менеджмента «начальник – подчиненный» выделяется, когда власть лидера поддерживается в основном нормативными документами промышленного предприятия. Это самая распространенная модель персонального менеджмента в России. При ее использовании самоменеджмент руководителя и эффективная мотивация сотрудников не культивируются, т. е. их наличие или отсутствие зависят от

личностных особенностей топ-менеджмента промышленного предприятия.

3. Модель персонального менеджмента «лидер – последователь» построена на новом эффективном типе отношений, когда лидер получает власть от последователей, признающих его ценность и важность для их совместной работы в группе.

4. Модель персонального менеджмента «выборный руководитель – подчиненный», построенная на демократическом управлении, реализуется когда в коллективе высокий уровень самоуправления и саморазвития, группа сама избирает лидера.

Идеальной моделью персонального менеджмента для организации промышленности можно назвать интеграцию третьей и четвертой моделей («лидер / руководитель – последователь / подчиненный»), когда лидер имеет формальную власть. В данном случае, можно наблюдать высокий самоменеджмент руководителя, эффективное искусство управления персоналом и, как следствие, развитие промышленного предприятия.

Библиографический список

1. Стрелкова Л.В. Особенности современного управления промышленным предприятием. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. Серия: Экономика и финансы. Нижний Новгород. 2005; 1: 33 – 36.
2. *Самоменеджмент*: учебное пособие. Под редакцией В.Н. Парахиной, В.И. Перова. Москва: Издательство Московского университета, 2012.
3. Калюгина С.Н., Парахина В.Н. Проблемы управления персоналом промышленных компаний в условиях инновационного развития отечественной экономики. *Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России*. 2012; 2.
4. Парахина В.Н. Устаев Р.М. Кадровый инновационный потенциал предприятия: структура и механизм формирования. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2015; 2 (47): 182 – 185.
5. Шаховская А.А. Управление процессом обеспечения готовности персонала к инновациям в целях упрощения хода инновационного процесса. *Российское предпринимательство*. 2012; 18: 48 – 53.
6. Николаев О.В. Методы обеспечения стабильности кадров в организации. *Экономический журнал*: электронная версия. 2008; 4 (14). Available at: http://www.economicarggu.ru/2008_4/12.shtml
7. Иванков А.А. *Трудовая мобильность в переходной экономике как объект социологического анализа*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Москва, 2005. Available at: <http://www.dissertcat.com/content/trudovaya-mobilnost-v-perekhodnoi-ekonomike-kakobekt-sotsiologicheskogo-analiza>
8. Ярыгина О.Ю. Изменение отношения к труду руководителей промышленных предприятий в период экономического кризиса. *Экономический журнал*. 2011; 24; Т. 4: 103 – 110.
9. Гулмагомедов И.Г. Структурно-функциональная характеристика деятельности руководителя промышленного предприятия. *Теория и практика общественного развития*. 2011; 7: 306 – 308.
10. Панеш А.А. Модели качества современного руководителя в контроллинге персонала. *Вестник академии*. Московская академия предпринимательства при Правительстве Москвы. 2014; 2: 140 – 143.
11. Парахина В.Н. Теория самоменеджмента на современной стадии её развития. *Современные направления теоретических и прикладных исследований – 2010*: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. Том 11. Экономика. Одесса: Черноморье, 2010: 8 – 11.
12. Сергеева В.Б., Токарева А.А. Лидерство в менеджменте. *Вестник НГИЭИ*. 2012; 9: 81 – 102.

References

1. Strelkova L.V. Osobennosti sovremennogo upravleniya promyshlennym predpriyatiem. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. Seriya: 'Ekonomika i finansy'. Nizhnij Novgorod. 2005; 1: 33 – 36.
2. *Samomenedzhment*: uchebnoe posobie. Pod redakciej V.N. Parahinoj, V.I. Perova. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2012.
3. Kalyugina S.N., Parahina V.N. Problemy upravleniya personalom promyshlennyh kompanij v usloviyah innovacionnogo razvitiya otechestvennoj 'ekonomiki. *Upravlenie personalom i intellektual'nymi resursami v Rossii*. 2012; 2.
4. Parahina V.N. Ustaev R.M. Kadrovij innovacionnyj potencial predpriyatija: struktura i mehanizm formirovaniya. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2015; 2 (47): 182 – 185.
5. Shahovskaya A.A. Upravlenie processom obespecheniya gotovnosti personala k innovacijam v celyah uproscheniya hoda innovacionnogo processa. *Rossijskoe predprinimatel'stvo*. 2012; 18: 48 – 53.
6. Nikolaev O.V. Metody obespecheniya stabil'nosti kadrov v organizacii. *'Ekonomiceskij zhurnal': elektronnyaya versiya*. 2008; 4 (14). Available at: http://www.economicarggu.ru/2008_4/12.shtml
7. Ivankov A.A. *Trudovaya mobil'nost' v perehodnoj 'ekonomike kak ob'ekt sociologicheskogo analiza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata sociologicheskijh nauk. Moskva, 2005. Available at: <http://www.dissertcat.com/content/trudovaya-mobilnost-v-perekhodnoi-ekonomike-kakobekt-sotsiologicheskogo-analiza>
8. Yarygina O.Yu. Izmenenie otnosheniya k trudu rukovoditelej promyshlennyh predpriyatij v period 'ekonomicheskogo krizisa. *'Ekonomiceskij zhurnal*. 2011; 24; T. 4: 103 – 110.
9. Gulmagomedov I.G. Strukturno-funkcional'naya harakteristika deyatel'nosti rukovoditelya promyshlennogo predpriyatija. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2011; 7: 306 – 308.
10. Panesh A.A. Modeli kachestv sovremennogo rukovoditelya v kontrolinge personala. *Vestnik akademii*. Moskovskaya akademiya predprinimatel'stva pri Pravitel'stve Moskvy. 2014; 2: 140 – 143.
11. Parahina V.N. Teoriya samomenedzhmenta na sovremennoj stadii ee razvitiya. *Sovremennye napravleniya teoreticheskijh i prikladnyh issledovanij – 2010*: sbornik nauchnyh trudov po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tom 11. 'Ekonomika. Odessa: Chernomor'e, 2010: 8 – 11.
12. Sergeeva V.B., Tokareva A.A. Liderstvo v menedzhmente. *Vestnik NGI'EI*. 2012; 9: 81 – 102.

Статья поступила в редакцию 08.09.15

УДК 331.1

Magulaeva A.A., Cand. of Sciences (Biology), senior teacher, Karachay-Cherkessia state University named after U. D. Aliev (Russia), E-mail: zzuleiha@mail.ru

THE ROLE OF ORGANIZATIONAL COMMUNICATION IN THE EFFECTIVE MANAGEMENT OF AN ENTERPRISE. The article shows a role of organizational communication in the effective management of a enterprise. The article analyzes the main types of communication: intrapersonal communication, interpersonal communication, communication in small group and public communication, internal operational communication, external operational communication, personal communication. The paper gives their char-

acteristic features. As the author shows, poor communication is one of the main areas of problems. Effective leaders are those who are effective in communications. They represent the basics of the communication process, possess well-developed skills of oral and written communication and understand how the environment affects the exchange of information.

Key words: communication, organization, and communication flow.

А.А. Магулаева, канд. биол. наук, ст. преп., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: zzuleiha@mail.ru

РОЛЬ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ КОММУНИКАЦИЙ В ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПРЕДПРИЯТИЕМ

В статье показана роль организационных коммуникаций в эффективности управления предприятием. В статье проанализированы основные типы коммуникаций: внутриличностная коммуникация, межличностная коммуникация, коммуникация в малой группе, общественная коммуникация, внутренняя оперативная коммуникация, внешняя оперативная коммуникация, личностная коммуникация – и дана их характеристика. Как показывает автор, неэффективные коммуникации – одна из главных сфер возникновения проблем. Эффективно работающие руководители – это те, кто эффективны в коммуникациях. Они представляют суть коммуникационного процесса, обладают хорошо развитым умением устного и письменного общения и понимают, как среда влияет на обмен информацией.

Ключевые слова: коммуникации, организации, коммуникативный поток.

Организационная коммуникация – это процесс, с помощью которого руководители развивают систему предоставления информации большому числу людей внутри организации и отдельным индивидуумам и институтам за её пределами. Она служит необходимым инструментом в координации деятельности подразделений организации, позволяет получать необходимую информацию на всех уровнях управления. Коммуникативный поток в организациях может перемещаться в горизонтальном или вертикальном направлении. Вертикальное направление, в свою очередь, подразделяется на нисходящее и восходящее. Коммуникации в целом и инициатива коммуникаций в частности имеют в основном вертикальную направленность, т. е. идут сверху вниз. Вместе с тем существует три измерения потоков коммуникаций, которые надо учитывать: потоки информации сверху вниз, снизу вверх и горизонтальные. В большинстве организаций эти три потока существуют одновременно или в различные периоды времени.

Выделяют следующие элементы коммуникации:

- **Источник.** В организациях источником коммуникации обычно являются сотрудники со своими идеями, намерениями, информацией и целью коммуникации.

- **Кодирование.** Это перевод идей источника коммуникации в систематический набор символов, на язык, выражающий его цели. Функция кодирования – обеспечение формы, в которой идеи и цели могут быть выражены как передача сигналов.

- **Передача сигнала.** Цель источника коммуникации выражена в виде сигнала, форма которого зависит в значительной мере от используемого канала.

- **Канал.** Каналы относятся к передаточным механизмам от источника коммуникации к получателю информации. В организациях это может быть устное обращение друг к другу, телефонные разговоры, неформальные связи и др.

- **Расшифровка-приём.** Чтобы процесс коммуникации был завершен, необходимо, чтобы сигнал был расшифрован. Каждый получатель информации интерпретирует (расшифровывает) сигнал, используя опыт и предлагаемые рекомендации. Чем

Таблица 1

Основные типы коммуникаций в организациях

№	Тип коммуникации	Характеристика
	Внутриличностная коммуникация.	Это коммуникация, которая возникает внутри самого сотрудника. При этом его мысли и чувства облекаются в послание, а мозг действует как канал для обработки этих мыслей и чувств. Обратная связь – это то, что дополняет информацию или отвергает ее.
	Межличностная коммуникация	Коммуникация с другим человеком. Это самый распространённый тип коммуникации. В межличностной коммуникации сотрудники действуют и как принимающая, и как посылающая информация сторона. Посланием является предоставляемая информация, каналом её передачи является обычно взгляд или звук, а обратной связью – ответ каждого участника коммуникации.
	Коммуникация в малой группе	В малой группе каждый индивидуум имеет равный шанс участвовать в обсуждении, может быть легко услышан и взаимодействовать с другими. Взаимодействие усложняется, если группа превышает размер 10 – 12 чел. Малые группы состоят из нескольких индивидуумов, посылающих и получающих информацию.
	Общественная коммуникация	В общественной коммуникации выступающий (источник информации) передает послание аудитории (получателям информации). Общественная коммуникация возникает, когда группа слишком большая, чтобы все ее члены могли эффективно участвовать в ее работе. Каналы те же, что и при межличностном общении или общении в малой группе (взгляд и звук), однако возможно использование технических средств, в частности средств визуального воздействия на аудиторию (диаграммы, диапроекторы). Этот тип коммуникации может возникнуть на собраниях, церемониях, пресс-конференциях.
	Внутренняя оперативная коммуникация	Это структурированная коммуникация в пределах организации, непосредственно направленная на достижение целей организации. Примерами такой коммуникации являются связь между отделами предприятия, отчёты отдела реализации продукции или ведомости складского учёта, которые передают информацию о потребностях отделу оперативного планирования производства.
	Внешняя оперативная коммуникация	Эта коммуникация связана с достижением организацией своих целей или межорганизационной деятельностью. Она осуществляется между организацией и образованиями, которые существуют вне ее. Она также относится к взаимоотношениям с правительственными, государственными, региональными органами и общественностью.
	Личностная коммуникация.	Определяется как случайный обмен информацией между людьми при встрече. Люди ощущают постоянную потребность в общении. Хотя личностная коммуникация не является напрямую частью целей организации, она тем не менее важна.

ближе закодированный сигнал к цели, поставленной источником, тем более эффективна коммуникация.

- Обратная связь. Источник коммуникации надеется, что его сигнал будет иметь высокую степень точности. Поскольку точность сигнала редко совершенна, желательно обеспечение обратной связи в коммуникационном процессе. Односторонняя связь является более оперативной, чем двусторонняя. Однако двусторонняя связь гораздо более точная. Петля обратной связи обеспечивает канал для ответа получателя информации, что позволяет источнику коммуникации определить, был ли получен сигнал. С помощью обратной связи руководитель может оценить, насколько эффективно он осуществляет коммуникацию, а также повысить точность сигналов в будущих коммуникациях [1].

Можно выделить следующие основные типы коммуникаций (табл.1):

Следует особо отметить важность восприятия как определяющего момента в эффективности коммуникации. Руководитель должен знать, что:

- в незнакомой ситуации работник автоматически выбирает ту часть своего опыта, которая связана с этой ситуацией и может быть использована для её оценки;
- коммуникации воспринимаются и оцениваются в свете опыта работника;
- даже наиболее объективная информация включает субъективные представления;
- несоответствие кодирования и расшифровки информации вытекает из различий в опыте её источника и получателя [2].

Коммуникации между руководителями и подчиненными являются двухканальной информационной системой, которая обеспечивает свободный поток информации как в направлении сверху вниз, так и снизу вверх. Вместе с тем руководитель в силу своего положения прямо влияет на направление и поток коммуникаций. Как показывает опыт, наиболее успешно функционируют те организации, где руководители стремятся, чтобы никто из сотрудников единолично не контролировал коммуникации, чтобы поощрялось участие всех сотрудников в потоке коммуникаций. При этом потребность в коммуникациях в направлении снизу вверх и в консультировании работников возрастает, когда:

1) размеры организации увеличиваются; 2) услуги и продукция усложняются; 3) в большей мере изменяются технологические условия и условия внешней среды; 4) усиливается географическая разбросанность подразделений организации [3].

Как показывает мировой и отечественный опыт, неэффективные коммуникации – одна из главных сфер возникновения проблем. Глубоко осмысливая коммуникации на уровне личности и организации, надо стараться снижать частоту случаев неэффективных коммуникаций. Эффективно работающие руководители – это те, кто эффективны в коммуникациях. Они представляют суть Коммуникационного процесса, обладают хорошо развитым умением устного и письменного общения и понимают, как среда влияет на обмен информацией.

Коммуникативная структура повышает гибкость и саморегуляционные возможности организации. Развитие коммуникативных структур в организациях стимулируется техническим прогрессом и использованием передовых технологий. По форме общения коммуникации разделяют на печатные, вербальные и вербально-визуальные. Печатные коммуникации – это могут быть докладные, письма, схемы и другие публикации. У них может быть недостаток – отсутствие обратной связи. Хотелось бы особенно выделить роль вербально-визуальных коммуникаций. К ним относятся такие способы, как телеконференции, вебинары, видеосовещание. Такие коммуникации позволяют организациям иметь возможность информировать, обучать, обсуждать различные вопросы удаленно со всеми сотрудниками всех филиалов, независимо от расстояния. Применение таких видов коммуникаций стало возможным благодаря использованию Internet. Также стал возможен электронный обмен данными. Сейчас практически каждая организация имеет возможность создать свой сайт.

У современного руководителя в распоряжении находятся возможности новых информационных технологий, которые могут обеспечить оперативность, доступность, увеличивают объемы информации, которую можно использовать при принятии решений. Тем самым грамотная организация коммуникации на предприятии должна обеспечивать вовлеченность всех сотрудников в достижение целей предприятия.

Библиографический список

1. Морозова Н.А. Управление коммуникациями в организации. *Вестник Воронежского университета*. 2013; 2: 173 – 180.
2. Суровцева Е.С. Актуальные проблемы управления организационными коммуникациями. *Вестник Тамбовского университета*. 2008; 2: 125 – 128.
3. Бражникова Г.Н. Некоторые проблемы коммуникационной составляющей процесса управления в организации. *Инновации в науке*. 2012; 13-2: 5 – 11.

References

1. Morozova N.A. Upravlenie kommunikacijami v organizacii. *Vestnik Voronezhskogo universiteta*. 2013; 2: 173 – 180.
2. Surovceva E.S. Aktual'nye problemy upravleniya organizacionnymi kommunikacijami. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. 2008; 2: 125 – 128.
3. Brazhnikova G.N. Nekotorye problemy kommunikacionnoj sostavlyayushej processa upravleniya v organizacii. *Innovacii v nauke*. 2012; 13-2: 5 – 11.

Статья поступила в редакцию 18.08.15

УДК 338

Orlov L.F., Doctor of Sciences (Economics), senior lecturer, International Ecology-Political University (Moscow, Russia),
E-mail: orlof.lf@rambler.ru

INCOME AS A FACTOR OF SOCIAL STABILITY OF MODERN RUSSIAN SOCIETY. The situation in Russia suggests that one of the determinants that contribute to the successful solution of problems of modernization of the contemporary Russian economy on the basis of the progressive development of our society is the establishment of trust between the government and the society, between the state and the individual. In addition, in the current circumstances we continue to go through a radical transformation of society, the necessary social stability. You need a sound system of measures by which you can influence the improvement of the socio-economic situation of specific sectors and groups of the population, in order to ensure social security. We need diversification of ownership, increased access of the population to it, the democratization of management based on the use of human capital.

Key words: income, social stability, national economic, quality of life of population, socioeconomic policy.

Л. Ф. Орлов, канд. экон. наук, доц. НОУ ВПО «Международный независимый эколого-политологический университет», г. Москва, E-mail: orlof.lf@rambler.ru

ДОХОДЫ НАСЕЛЕНИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ СТАБИЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Ситуация в России свидетельствует о том, что одной из детерминант, способствующих успешному решению задач модернизации современной российской экономики на основе прогрессивного развития нашего общества, является установление доверия между государством и обществом, между государством и личностью. Кроме того, в нынешних условиях необходимо продолжать идти путём радикального преобразования общества, необходимой социальной стабильности. Необходима продуманная система мер, с помощью которых можно влиять на улучшение социально-экономического положения конкретных слоёв и групп населения, в целях обеспечения социальной безопасности.

Ключевые слова: доходы населения, социальная стабильность, национальная экономика, качество жизни населения, социально-экономическая политика.

Социально-экономические преобразования, начавшиеся в российском обществе в 1992 г., продолжают по настоящее время. Экономика страны по-прежнему находится на стадии трансформации и структурной перестройки. Половину доходов федерального бюджета в настоящее время составляют нефтегазовые доходы. Данные, приводимые экспертами Организации экономического сотрудничества и развития, свидетельствуют о том, что с 2007 года рост ВВП в стране неизменно следовал за ценой нефти марки Urals. Когда цены на нефть повышались, поднимался и ВВП; если цены падали, ВВП устремлялся вниз вслед за ними. В то же время, Центральный банк России в своём ежеквартальном докладе в феврале 2014 года о денежно-кредитной политике указывал, что на период с 2014 года по 2016 год выпуск товаров и услуг будет оставаться несколько ниже потенциально-го уровня.

Между тем, прогресс современного общества всё в большей степени обеспечивается не только темпами роста продукции, но и повышением качества жизни населения. Вложение в человека включает затраты на образование, профессиональное обучение, охрану здоровья и культуру, другие социальные расходы [1]. Этот процесс отражает возрастающую роль человеческого капитала в социально-экономическом развитии общества, связанную с интеллектуализацией производства, развитием информационных технологий, с инвестиционной активностью населения. Поскольку основными источниками доходов россиян являются предпринимательская деятельность, оплата труда, социальные выплаты, нельзя допустить, чтобы социальное обеспечение зашло в тупик. Это бы повлекло за собой снижение качества жизни населения и, как следствие, — рост социальной напряжённости в обществе. Между тем, согласно Минфину, расходы на социальные статьи будут снижаться. Так, в 2015 году доля расходов федерального бюджета на образование снизится до 4,1% по сравнению с 4,8% в 2012 году. В абсолютных цифрах они сократятся за эти три года с 614 млрд. рублей до 573 млрд. рублей. Аналогично федеральные власти поступят с финансированием здравоохранения. Сейчас на него приходится 4,4% всех расходов федерального бюджета, или 554 млрд. рублей, то уже в 2015 году эта доля сократится до 2,7% и составит 383 млрд. рублей. Доля расходов на культуру сократится с 0,7% до 0,6%, на ЖКХ — с 1,1% до 0,8%. Госрасходы на социальную политику вырастут с 3,93 трлн. рублей в 2012 году до 4,2 трлн. рублей в 2015-м, а доля этой же статьи в бюджете всё равно уменьшится — с 30,8% до 29,7%. Экономика госпредств будет происходить в основном за счёт этих секторов.

По данным Росстата, реальные располагаемые денежные доходы населения России снизились в январе 2009 г. и составили 95,9 % по сравнению с январем 2008 г., в январе 2010 г. — 116,6% по сравнению с январем 2009 г., в январе 2011 г. — 101,1% по сравнению с соответствующим периодом 2010 г., в январе 2012 — 100,4% к соответствующему периоду 2011 г., в январе 2013 — 103,9 по отношению к январю 2012 г., а в январе 2014 г. — 98,5 к январю 2013 г. Мы видим то подъём, то спад в доходах населения, свидетельствующий о необходимости активной поддержки населения со стороны государства в условиях нестабильного развития экономики. Поступательное же развитие российской экономики зависит от объёмов добычи, реализации и цены на углеводороды, и в сложившейся ситуации именно человеческий капитал может сыграть важную роль в решении задачи её диверсификации. [2].

Реальная величина заработной платы (скорректированной на инфляцию) упала в 2009 г. на 9,1% по сравнению с 2008 г. По данным Федеральной службы государственной статистики, реальная начисленная заработная плата в целом по Российской Федерации в процентах к предыдущему году составила в 2010 г. — 105,2%, в 2011 г. — 102,8%, в 2012 г. — 108,4%, в 2013 г. — 104,8.

Желание занизить заработную плату представляет собой стремление предпринимателей максимально сократить расходы на оплату труда работников. Такой подход рассматривается как необходимое условие низкой себестоимости российских товаров и залог успеха на мировом рынке. В свою очередь, тарифы на электроэнергию и транспортные услуги растут, приближаясь к мировым, тогда как заработная плата остаётся внутренней проблемой и с зарубежным рынком труда вообще никак не увязывается. В условиях экономического кризиса, как правило, в некоторых регионах страны начинает раскручиваться спираль невыплат заработной платы или её задержка. Так, задолженность по зарплате на 1 июля 2014 года составила 2 миллиарда 419 миллионов рублей, о чём свидетельствуют опубликованные данные Росстата.

Материальное положение основной массы населения страны главным образом зависит от уровня трудовых доходов (от наёмного труда, предпринимательства), пенсий и других социальных выплат. В то же время, собственники крупного бизнеса, если даже они являются руководителями фирм и получают заработную плату, имеют, кроме того, доходы от собственности. Исследования социологов из Института комплексных социальных исследований Российской академии наук (ИКСИ РАН) показывают, что с 1990 года более чем в два раза увеличилось число граждан, уверенных в том, что частная собственность способствует выходу страны из экономических кризисов. С 30% до 51% возросло число россиян, которые полагают, что владение собственностью приводит к «возрождению чувства хозяина» [2].

Опыт развитых стран показывает, что активный экономический рост может быть реализован только в ситуации, когда субъекты экономической деятельности имеют прямую заинтересованность в результатах своего труда. Одним из стимулов для субъектов экономической деятельности является право собственности. Для того чтобы повысить интерес к результатам экономической деятельности, был начат процесс приватизации — передачи физическим и юридическим лицам права собственности, которое принадлежало ранее государству. Этот процесс носил в России хаотический характер и мало способствовал экономическому росту. Ошибки приватизации привели к концентрации права собственности у небольшого числа людей — олигархов. Это впоследствии предопределило неразвитость мелкого предпринимательства. Факт оценки населением сложившейся системы распределения частной собственности наглядно демонстрирует то, что, с одной стороны, *попытки власти, а также средств массовой информации убедить россиян в легитимности и справедливости нынешней системы распределения собственности способствуют гражданскому миру и успешному экономическому развитию России, но с другой — они выступают той «ложкой дёгтя», которая разрушает весь строй российских представлений о справедливости.*

По данным Росстата в конце 2013 года численность населения живущих на грани нищеты составляло 11% от общей численности населения, а в первом полугодии 2014 года уже 13,1%. В силу этого, даже на фоне оживления экономики, неравенство в нашей стране продолжает углубляться, о чём говорит разница в доходах между первым и десятым децилем, составляющая 16,8 раза. Яркий тому пример — структура собственности: так, более 50 % акций крупнейших российских корпораций принадлежат менее чем одному проценту россиян. Отсюда продолжение роста децильного коэффициента, то есть коэффициента дифференциации доходов населения. Этот коэффициент имеет тенденцию роста, а не уменьшения. Вот здесь и необходимо усиление социальных функций государства, направленных на снижение этого коэффициента. Несправедливое распределение собственности и национального дохода является причиной не только растущего

социального расслоения российского общества, но и основным препятствием на пути проводимых всеобъемлющих реформ.

Последовательное преодоление неравенства – важнейшее условие развития человеческого капитала, а, следовательно, и общественного прогресса. Одним из вариантов снижения неравенства является идея «размытия» собственности, сужения контрольного пакета до 50% плюс 1 акция с последующим его снижением. Необходимо расширение массы собственников, вовлечение их как акционеров в контрольную деятельность за функционированием крупных компаний, но это возможно лишь в том случае, если у населения появятся возможности для инвестирования.

Примеры участия населения России в акционировании, конечно, имеются. Так, в 2006 г. в акционировании «Роснефти» приняло участие свыше 150000 российских граждан. В мае 2007 г. второй по размеру активов и капиталу крупнейший банк России ВТБ также провёл первичное размещение ценных бумаг среди 131000 частных инвесторов. Итого менее 300 000 человек из чуть более 70 млн. работающих россиян – вот, собственно, и все инвестиционные возможности населения.

Сегодня положение дел в России не изменилось: распыления собственности не происходит, концентрация капиталов продолжается. В этой связи можно сказать, что избыточное неравенство, а у нас в стране оно именно избыточное, – это источник острых экономических, политических и социальных проблем и противоречий. Россияне не видят необходимых шагов со стороны государства для смягчения этой ситуации, что приводит к росту недовольства и социальной напряжённости.

Обстановка, складывающаяся в России, говорит о том, что одной из детерминант, обуславливающих успешное решение задач модернизации современной российской экономики на основе поступательного развития нашего общества, является установление доверия между властью и обществом, между государством и личностью.

Сплочённость общества особенно необходима в период кризисных явлений, чрезвычайных ситуаций. В целом же необходима системная работа по устранению противоречий между различными социальными группами и обеспечению социальной стабильности. Так, стабильному социальному развитию России в период финансового кризиса 2008-2010 гг. угрожала безработица, средний уровень безработицы в 2009 году составил 6,368 млн. человек. В январе 2014г. число безработных составляло 4,2 млн. человек, то есть 5,6% от численности экономически активного населения. Относительно низкий уровень безработицы в России вызван тем, что в стране имеется большое количество рабочих мест, не требующих высокой квалификации. Этим же фактором во многом объясняется и колоссальное неравенство. А в период кризисов работодатели первым делом избавляются от работников с низкой квалификацией.

Согласно Конституции нашей страны, Российская Федерация – это социальное государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека. Поэтому необходима продуманная система мер, посредством которой возможно воздействие на оздоровление социально-экономического положения конкретных слоёв и групп населения, дабы обеспечить социальную безопасность. Нам нужна диверсификация собственности, расширение доступа широких масс населения к ней, демократизация управления, основанная на применении человеческого капитала. Социальная стабильность должна ставиться выше принципов либеральной рыночной экономики, и государство должно жёстко реагировать на такие проявления, как невыплата заработной платы, и не позволять доводить ситуацию до критической, поэтому сейчас не время платить огромные бонусы высшим менеджерам госкорпораций и чиновникам. Для преодоления негативных тенденций в социальном развитии и обеспечения на этой основе социальной сплочённости общества необходимо:

1) ввести определённые ограничения роста максимальных заработков, прежде всего высшего звена управленцев и менеджеров госкорпораций;

2) создать условия для диверсификации собственности путём вовлечения более широкого круга населения в малый и средний бизнес;

3) образовательным учреждениям необходимо шире использовать различные образовательные программы, позволяющие людям в условиях кризиса приобрести новую квалификацию;

4) расширить деятельность в сфере занятости и противодействовать росту безработицы.

О результативности действующей политики доходов можно судить по макроэкономическим показателям – ВВП на душу населения, уровню заработной платы, занятости. Данные Всемирного банка по подушевому ВВП свидетельствуют об отставании России от таких стран, как Аргентина, Чили, Уругвай, Экваториальная Гвинея, Бруней, Оман, Эстония, не говоря уже о самых богатых государствах. Все эти показатели напрямую влияют на уровень и качество жизни населения, его благосостояние. При этом, именно средний класс является основным инвестором экономики, и таковым он должен стать и в нашей стране. По данным Института социологии РАН, к началу 2014 г. средний класс вырос до 42% (с 29% в 2003 г.) и достиг 60 млн. человек. Основной вклад в отмеченный рост внесли работающие в госсекторе и проживающие в городах работники средней квалификации, в том числе люди в возрасте до 40 лет (60% численности) [3]. Был сделан вывод, что основу современного среднего класса в России составляют чиновники и работники бюджетного сектора. Увеличение же доли чиновников и людей «в погонах» говорит о том, что экономика всё в большей степени зависит от экспорта сырья. А средний класс, как было отмечено выше, должен не распределять блага, а производить добавленную стоимость. *В развитых странах средний класс формирует большую часть ВВП и служит основой стабильного экономического роста.*

Механизм перераспределения доходов населения в странах с рыночной экономикой состоит из следующих инструментов: регулирование оплаты труда, прогрессивное налогообложение, социальные трансферты, регулирование цен на социально-значимые продукты, индексация фиксированных доходов и трансфертных платежей с учётом инфляции, установление минимального уровня оплаты труда. Эффективная финансовая политика в области доходов населения содействует преодолению бедности. И, действительно, перераспределительная политика 2000-х гг. привела в России к некоторому снижению бедности, росту потребления и повышению благосостояния граждан. Тем самым стране необходима политика, обеспечивающая реализацию экономически выверенного и социально справедливого курса на массовое становление трудящегося населения в качестве собственников дохода от трудовой деятельности и одновременно – дохода на инвестированный капитал.

Согласно конституции, Российская Федерация является социальным государством, но мало только декларировать это. Основопологающим критерием, выделяющим социально ответственное государство из всех остальных, является многократное преобладание социальных расходов государства над традиционными (содержание бюрократического аппарата и силовых структур). Другой важнейший критерий социальности государства – это неизменность вектора перераспределительных процессов «сверху вниз», то есть от богатых к бедным.

Для оценки качества перераспределительных процессов в обществе применяется индекс Джини – коэффициент концентрации доходов, который характеризует степень отклонения фактического распределения общего объёма доходов населения (потребительских расходов) от равномерного распределения. Величина этого коэффициента варьируется от 0 до 100 процентов: чем выше значение этого показателя, тем более неравномерно распределены доходы в обществе. Если все граждане имеют одинаковые доходы, то коэффициент Джини будет равен нулю, а по мере роста социального неравенства коэффициент будет стремиться к 100%. Такие европейские страны, как Чехия, Швеция, Норвегия, Дания, Словения и др., имеют более низкий коэффициент Джини, в пределах от 0,2 до 0,3. В Германии этот показатель равен 0,27. Примерно такой же результат коэффициента Джини в 27,2 % наблюдается в Белоруссии, где в сильной степени проявляются элементы социального государства. По данным Росстата, коэффициент Джини в России в 2013 году был 41,8% (0,418), в 2012 году – 42 % (0,420), в 2011 – 41,7 % (0,417), в 2010 – 42,1 % (0,421), в результате Россия по распределению национального богатства среди граждан является одной из самых неравноправных стран.

Сегодняшняя политическая реальность заключается в том, что для России возникли новые или, можно сказать, «новые – старые» угрозы национальной безопасности, по-прежнему зависящей от зарубежных кредиторов, курса доллара и евро по отношению к рублю, импортных поставок, цен на сырьё на мировом рынке, иностранных инвестиций. Эти факторы в существующей глобальной экономике напрямую воздействуют на

уровень реальных доходов населения. Важнейшим же фактором обеспечения социальной стабильности является поддержание и совершенствование качества жизни людей. В этой связи методы повышения доходов населения, снижения неравенства должны

нести системный характер, а не эпизодический, иначе столкновение разнообразных и порой противоречивых интересов различных групп населения может привести к противостоянию и расколу социума.

Библиографический список

1. Орлов Л.Ф. Повышение денежных доходов населения – приоритетная задача социально-экономического развития России. *Учёные записки РГСУ*. 2008; 3: 15.
2. Орлов Л.Ф. Финансовые и нефинансовые активы домохозяйств как фактор развития человеческого капитала. *Человеческий капитал*. 2013; 2: 120.
3. *Экономика*. 26 мая 2014 г. Available at: <http://www.newsru.com/>

References

1. Orlov L.F. Povyshenie denezhnyh dohodov naseleniya – prioritetnaya zadacha social'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossii. *Uchenye zapiski RGSU*. 2008; 3: 15.
2. Orlov L.F. Finansovye i nefinansovye aktivy domohozyajstv kak faktor razvitiya chelovecheskogo kapitala. *Chelovecheskij kapital*. 2013; 2: 120.
3. *Ekonomika*. 26 maya 2014 g. Available at: <http://www.newsru.com/>

Статья поступила в редакцию 05.10. 15

УДК 338.24

Filatov E.A., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Irkutsk National Research Technical University (Irkutsk, Russia), E-mail: johnru3000@rambler.ru

Polyakov S.A., postgraduate, Baikal State University of Economics and Law (Irkutsk, Russia), E-mail: Logo_stroy@mail.ru

AN INTEGRATED ANALYSIS OF FIVE-FACTOR MODEL OF EVALUATING THE EFFECTIVENESS OF INNOVATIONS. Market economic conditions place high demands on the level of competitiveness of products. The translation process of a novelty in innovation requires the cost of various resources, the main of which are investment and time. Innovative activity of the enterprise is to obtain maximum economic benefit through the use of new knowledge. The basis of innovation management is the definition of efficiency of innovative activities in order to improve it. In the article, the main indicator of innovative activity of the enterprises – the author's model of evaluating the effectiveness of innovations. In the article the author's model of evaluating the effectiveness of innovation explores the integral of the factor analysis that enables the most available to make a conclusion about changes in the profitability of the innovation, as well as to represent the degree of influence of factors on the changes of the studied parameters in the economic system and identify their trends.

Key words: investments, return on innovation, factor analysis, integral method, research and development work.

Е.А. Филатов, канд. экон. наук, доц. Иркутского национального исследовательского технического университета, г. Иркутск, E-mail: johnru3000@rambler.ru

С.А. Поляков, аспирант Байкальского государственного университета экономики и права, г. Иркутск, E-mail: Logo_stroy@mail.ru

ИНТЕГРАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЯТИФАКТОРНОЙ МОДЕЛИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИННОВАЦИЙ

Рыночные условия хозяйствования предъявляют высокие требования к уровню конкурентоспособности производимой продукции. Процесс перевода новшества (новации) в нововведение (инновации) требует затрат различных ресурсов, основными из которых являются инвестиции и время. Инновационная деятельность предприятия заключается в получении максимального экономического эффекта на основе использования новых знаний. В основе управления инновациями лежит определение эффективности инновационной деятельности с целью её повышения. В статье предложен основной индикатор инновационной деятельности предприятий – авторские модели оценки эффективности инноваций. В статье авторские модели оценки эффективности инноваций исследуются интегральным факторным анализом, что даёт возможность наиболее доступно составить заключение об изменениях в рентабельности инноваций, а также представить степень влияния факторов на изменения исследуемого показателя в системе хозяйствования и выявить тенденции его изменения.

Ключевые слова: инвестиции, рентабельность инноваций, факторный анализ, интегральный метод, научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы.

Потребность в инновациях возникает у предприятия под воздействием внешних (обострение конкурентной борьбы, завоевание новых рынков, появление новых знаний и др.) и внутренних факторов (неблагоприятные условия труда, рост затрат и т. д.).

В экономической литературе насчитываются сотни определений понятия инновация. По своей сути инновация или нововведение (англ. *innovation*) – конечный результат инновационной деятельности, получивший воплощение в виде нового или усовершенствованного продукта, внедрённого на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности. Вследствие этого, инновация представляет собой материализованный результат, полученный от вложения капитала в новые продукты или технологию, в новые формы организации производства труда, обслуживания, управления и т. п.

«Целесообразность рационализации и модернизации проверяется при оценке экономической эффективности. Источниками финансирования инноваций на предприятии являются собственные (новая эмиссия акций, прибыль, амортизация и себестоимость продукции) и заёмные средства (кредиты, лизинг, прочие ресурсы, привлечённые на возвратной и безвозвратной основе)» [1, с. 72].

Для успешного осуществления внедрения инноваций на предприятии необходима профессиональная система инновационного менеджмента, которая должна проводить политику, направленную на разработку, продвижение, обеспечение инноваций и оценку экономической эффективности инноваций. При отборе инновационных проектов должна использоваться их экономическая оценка эффективности.

Для оценки общей экономической эффективности инноваций авторами предложен показатель рентабельность инноваций $R_{ин}$, расчёт которого представлен в формуле 1.

$$R_{in} = \frac{(P * Ki)}{SI} \quad (1)$$

где:

 R_{in} – рентабельность инноваций (введён авторами); P – чистая прибыль (прибыль после уплаты налога на прибыль; прибыль, подлежащая распределению); SI – стоимость НИОКР (научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ);
$$Ki = \frac{Vi}{V}$$

– коэффициент инновационности продаж (отношение выручки от продажи инновационных продуктов к общей выручке);

 V – выручка нетто, выручка от продажи продукции, товаров, работ, услуг, иначе говоря, вся выручка, которую получает предприятие за вычетом налогов, исчисляемых из неё (НДС, акцизов и аналогичных обязательных платежей); Vi – выручка нетто от продажи инновационных продуктов.

Под инновацией понимается объект, не просто внедрённый в производство, а успешно внедрённый и приносящий прибыль по результатам реализации на рынке. Поэтому, *рентабельность инноваций (R_{in}) показывает отношение чистой прибыли, скорректированной на коэффициент инновационности продаж, к стоимости научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ.*

Вследствие этого, конкурентоспособность предприятия в первую очередь зависит от восприимчивости производителей

товаров к новинкам техники и технологии, позволяющим обеспечить выпуск и реализацию модернизированных товаров при наиболее эффективном использовании материальных ресурсов.

Далее авторы на основе формулы рентабельности инноваций разработали двухфакторную модель оценки эффективности инноваций, состоящую из основных факторов, определяющих эффективность научно-инновационной деятельности – рентабельности производства и наукоёмкости издержек (**формула 2**).

$$R_{in} = \frac{(P * Ki)}{SS} * \frac{SS}{SI} = F_1 * F_2 = \prod_{n=1}^2 F_n \quad (2)$$

где:

 SS – себестоимость продаж;
$$F_1 = \frac{(P * Ki)}{SS}$$

– рентабельность производства (отношение чистой прибыли к себестоимости продаж), скорректированная на K_i ;

$$F_2 = \frac{SS}{SI}$$

– наукоёмкость издержек (отношение себестоимости продаж к НИОКР) (введён авторами).

В дальнейшем, включив в двухфакторную модель выручку от продаж, строится трёхфакторная модель оценки эффективности инноваций (**формула 3**), состоящей из следующих фак-

торов: рентабельности продаж, доходности производства, наукоёмкости издержек.

$$R_{in} = \frac{(P * Ki)}{V} * \frac{V}{SS} * \frac{SS}{SI} = F_1 * F_2 * F_3 = \prod_{n=1}^3 F_n \quad (3)$$

где:

$$F_1 = \frac{(P * Ki)}{V}$$

– рентабельность продаж (отношение чистой прибыли к выручке), скорректированная на K_i ;

$$F_2 = \frac{V}{SS}$$

– доходность производства – обратный показатель капиталоотдачи (отношение доходов от реализации (выручки) на единицу себестоимости) (терминология введена авторами);

$$F_3 = \frac{SS}{SI}$$

– наукоёмкость издержек.

Для более детальной диагностики финансового состояния предприятия на основании трёхфакторной модели разработана пятифакторная модель оценки эффективности инноваций (фор-

мула 4), состоящей из следующих факторов: финансовой рентабельности, коэффициента автономии, капиталоемкости, доходности производства, наукоёмкости издержек.

$$R_{in} = \frac{(P * Ki)}{SK} * \frac{SK}{A} * \frac{A}{V} * \frac{V}{SS} * \frac{SS}{SI} = F_1 * F_2 * F_3 * F_4 * F_5 = \prod_{n=1}^5 F_n \quad (4)$$

где:

SK	– средняя стоимость собственного капитала;
A	– стоимость активов (капитала) или валюта баланса;
$F_1 = \frac{(P * Ki)}{SK}$	– финансовая рентабельность или рентабельность собственного капитала (отношение чистой прибыли к средней стоимости собственного капитала), скорректированная на K_i ;
$F_2 = \frac{SK}{A}$	– коэффициент автономии или независимости (отношение величины собственного капитала к стоимости активов или совокупного капитала);
$F_3 = \frac{A}{V}$	– капиталоемкость – обратный показатель капиталотдачи (отношение стоимости всех активов на единицу реализации);
$F_4 = \frac{V}{SS}$	– доходность производства;
$F_5 = \frac{SS}{SI}$	– наукоёмкость издержек.

Кроме вышеприведённой модели (**формула 4**), можно также использовать и другую разработанную авторами пятифакторную модель оценки эффективности инноваций (**формула 5**), состоящей из следующих факторов: рентабельности продаж, оборачи-

ваемости капитала, мультипликатора капитала, коэффициента независимости производства, наукоёмкости издержек. Первые три фактора составляют модель Дюпона рентабельности собственного капитала (ROE).

$$R_{in} = ((\frac{P}{V} * \frac{A}{SK}) * K_i) * \frac{SK}{S} * \frac{SS}{SI} = ((F_1 * F_2 * F_3) * K_i) * F_4 * F_5 = (\text{Model DuPont ROE} * K_i) * F_4 * F_5 = \prod_{n=1}^5 F_n$$

где:

$F_1 = \frac{P}{V}$	– рентабельность продаж (отношение чистой прибыли к выручке);
$F_2 = \frac{V}{A}$	– оборачиваемость активов или капитала (отношение выручки к стоимости активов или совокупного капитала);
$F_3 = \frac{A}{SK}$	– мультипликатор капитала (отношение совокупного капитала к средней стоимости собственного капитала);
$F_4 = \frac{SK}{S}$	– коэффициент независимости производства или коэффициент покрытия затрат собственным капиталом (отношение собственного капитала к себестоимости) (введён авторами);
$F_5 = \frac{SS}{SI}$	– наукоёмкость издержек.

Далее на основе интегрального метода факторного анализа, разработанного Филатовым Е.А. [2, с. 279 – 287; 3, с. 426 – 429; 4, с. 227 – 30], оценим степень влияния пяти факторов на измене-

ния рентабельности инноваций (пятифакторная модель на основе **формулы 4**). Исходные данные для проведения интегрального факторного анализа, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Исходные данные для проведения факторного анализа

п/п	Показатели	№ фактора	План (0)	Факт (I)	Отклонение (Δ)
1	V – выручка нетто общая, млн. руб.		2 250	2 400	150
2	V_i – выручка нетто от продажи инновационных продуктов, млн. руб.		315	360	45
3	K_i – коэффициент инновационности продаж (2/1)		0,14	0,15	0,01
4	SS – себестоимость продаж, млн. руб.		1 768,7	1 900	131,3
5	P – чистая прибыль, млн. руб.		380	410	30
6	A – стоимость активов (капитала) или валюта баланса, млн. руб.		1 460	1 490	30
7	SK – средняя стоимость собственного капитала, млн. руб.		950	990	40
8	SI – стоимость НИОКР, млн. руб.		88	96	8
9	R_{in} – рентабельность инноваций (5 * 3)/8 = (10 * 11 * 12 * 13 * 14)		0,6045	0,6406	0,0361
10	Рентабельность собственного капитала, скорректированная на коэффициент инновационности продаж (5 * 3)/7	F_1	0,0560	0,0621	0,0061
11	Коэффициент автономии (7/6)	F_2	0,6507	0,6644	0,0137
12	Капиталоёмкость (6/1)	F_3	0,6489	0,6208	-0,0281
13	Доходность производства (1/4)	F_4	1,2721	1,2632	-0,0090
14	Наукоёмкость издержек (4/8)	F_5	20,0989	19,7917	-0,3072

где:

* 0 – прошлый (базисный) период (год), взятый за базу сравнения;

** I – отчётный (текущий) период (год);

*** Δ – изменение за период, рассчитывается как разница между фактом и планом (I – 0).

Совокупное отклонение по результирующему показателю (ΔR_{in}) определяется по формуле 2:

$$\Delta R_{in} = \sum_{n=1}^5 \Delta R_{in} (F_n) =$$

$$= \Delta R_{in} (F_1) + \Delta R_{in} (F_2) + \Delta R_{in} (F_3) + \Delta R_{in} (F_4) + \Delta R_{in} (F_5) \quad 2)$$

где: расчет влияния факторов на изменение результирующего показателя представлен в формулах 3.1 – 3.5:

$$\Delta R_{in} (F_1) = ((\Delta F_1 / n) * (FO_1)) + Z \quad (3.1)$$

$$\Delta R_{in} (F_2) = ((\Delta F_2 / n) * (FO_2)) + Z \quad (3.2)$$

$$\Delta R_{in} (F_3) = ((\Delta F_3 / n) * (FO_3)) + Z \quad (3.3)$$

$$\Delta R_{in} (F_4) = ((\Delta F_4 / n) * (FO_4)) + Z \quad (3.4)$$

$$\Delta R_{in} (F_5) = ((\Delta F_5 / n) * (FO_5)) + Z \quad (3.5)$$

где: дополнительный прирост результирующего показателя в связи с взаимодействием факторов поровну между ними (Z) представлен в формуле 4:

При использовании интегрального метода дополнительный прирост результативного показателя («неразложимый остаток» – Z), образовавшийся в результате взаимодействия факторов, распределяется между ними поровну.

$$Z = \Delta R_{in} - \sum ((\Delta F_n / n) * (FO_n)) / n \quad (4)$$

где: Z – дополнительный прирост результативного показателя в связи с взаимодействием факторов поровну между ними;

FO_n – основная часть формулы авторского интегрального метода;

ΔF_n – отклонение по определённому фактору;

n – количество факторов, участвующих в анализе.

где: FO_n – основная часть формулы авторского интегрального метода, рассчитывается по формулам 5.1 – 5.5.

$$FO_1 = 2 * ((F_{2(0)} * F_{3(1)} * F_{4(0)} * F_{5(1)}) + (F_{2(1)} * F_{3(0)} * F_{4(1)} * F_{5(0)})) \quad (5.1)$$

$$FO_2 = 2 * ((F_{1(0)} * F_{3(1)} * F_{4(0)} * F_{5(1)}) + (F_{1(1)} * F_{3(0)} * F_{4(1)} * F_{5(0)})) \quad (5.2)$$

$$FO_3 = 2 * ((F_{1(0)} * F_{2(1)} * F_{4(0)} * F_{5(1)}) + (F_{1(1)} * F_{2(0)} * F_{4(1)} * F_{5(0)})) \quad (5.3)$$

$$FO_4 = 2 * ((F_{1(0)} * F_{2(1)} * F_{3(0)} * F_{5(1)}) + (F_{1(1)} * F_{2(0)} * F_{3(1)} * F_{5(0)})) \quad (5.4)$$

$$FO_5 = 2 * ((F_{1(0)} * F_{2(1)} * F_{3(0)} * F_{4(1)}) + (F_{1(1)} * F_{2(0)} * F_{3(1)} * F_{4(0)})) \quad (5.5)$$

Апробацию представленного выше авторского метода факторного интегрального анализа представим в таблицах № 3, 4.

Для формирования основной части формулы (FO_n) необходимо воспользоваться принципом выбора факторов, раскрытых в таблице № 2.

Таблица 2

Выбор факторов для основной части формулы (FO_n) по авторскому интегральному методу

При влиянии № фактора	сумма сомножителей							
	1-ый сомножитель				2-ой сомножитель			
	0	I	0	I	I	0	I	0
1	2	3	4	5	2	3	4	5
2	1	3	4	5	1	3	4	5
3	1	2	4	5	1	2	4	5
4	1	2	3	5	1	2	3	5
5	1	2	3	4	1	2	3	4

где: m – количество показателей в основной части формулы (табл. 2), m определяется по формуле 6:

$$m = n * (2 * (n - 1)) \quad (6)$$

При 5 факторах в модели (n = 5), m будет составлять 40 (m = 5 * (2 * 4) = 5 * 8).

К примеру, при: n = 6, m = 60; n = 7, m = 84; n = 8, m = 112; n = 9, m = 144; n = 10, m = 180; n = 11, m = 220; n = 12, m = 264 и т.д.

Таблица 3

Составные части формулы по авторскому интегральному методу

№ формулы	части формулы		
	$\Delta F_n / n$	основная часть формулы (FO_n)	Z
1	$\Delta R_{in} (F_1) = (\Delta F_1 / 5) *$	$2 * ((F_{2(0)} * F_{3(1)} * F_{4(0)} * F_{5(1)}) + (F_{2(1)} * F_{3(0)} * F_{4(1)} * F_{5(0)}))$	Z
2	$\Delta R_{in} (F_2) = (\Delta F_2 / 5) *$	$2 * ((F_{1(0)} * F_{3(1)} * F_{4(0)} * F_{5(1)}) + (F_{1(1)} * F_{3(0)} * F_{4(1)} * F_{5(0)}))$	Z
3	$\Delta R_{in} (F_3) = (\Delta F_3 / 5) *$	$2 * ((F_{1(0)} * F_{2(1)} * F_{4(0)} * F_{5(1)}) + (F_{1(1)} * F_{2(0)} * F_{4(1)} * F_{5(0)}))$	Z
4	$\Delta R_{in} (F_4) = (\Delta F_4 / 5) *$	$2 * ((F_{1(0)} * F_{2(1)} * F_{3(0)} * F_{5(1)}) + (F_{1(1)} * F_{2(0)} * F_{3(1)} * F_{5(0)}))$	Z
5	$\Delta R_{in} (F_5) = (\Delta F_5 / 5) *$	$2 * ((F_{1(0)} * F_{2(1)} * F_{3(0)} * F_{4(1)}) + (F_{1(1)} * F_{2(0)} * F_{3(1)} * F_{4(0)}))$	Z

Таблица 4

Результат по авторскому интегральному методу

№ фак- тора	части формулы			
	$\Delta F_n / n$	основная часть формулы (FO _n)	Z	Итоговый результат
1	$\Delta R_{in}(F_1) = 0,0012$	31,2875	0,0029	0,0413
2	$\Delta R_{in}(F_2) = 0,0027$	2,7741	0,0029	0,0106
3	$\Delta R_{in}(F_3) = -0,0056$	2,8998	0,0029	-0,0133
4	$\Delta R_{in}(F_4) = -0,0018$	1,4601	0,0029	0,0003
5	$\Delta R_{in}(F_5) = -0,0614$	0,0929	0,0029	-0,0028
Всего	$(\Delta F_n / n) * FO_n$		0,0147	0,0361
	0,0213			

Факторный анализ позволяет получить количественную оценку влияния отклонений факторов на отклонение значения исследуемого показателя. Как видно из итогового результата таблиц № 1 и № 4, цель авторского метода достигнута – определение влияния факторов раскрыто без отклонений.

По результатам проведённого анализа на изменение рентабельности инноваций (ΔR_{in}) в размере +3,61% повлияли следующие факторы:

- увеличение рентабельности собственного капитала (F_1) на + 0,61% увеличило исследуемый показатель на +4,13 %;
- увеличение коэффициента автономии (F_2) на + 1,37% увеличило исследуемый показатель на +1,06 %;
- снижение капиталоемкости (F_3) на – 2,81% уменьшило исследуемый показатель на –1,33 %;
- снижение доходности производства (F_4) на – 0,90% увеличило исследуемый показатель на +0,03 %. Или же уменьшение доходности производства меньше чем на 1% не повлияло на изменение исследуемого показателя;

- снижение наукоёмкости издержек (F_5) на – 30,72% уменьшило исследуемый показатель на –0,28 %.

Анализ показателя рентабельности инноваций поможет выработать необходимую стратегию и тактику развития предприятия, на основе которых формируется производственная программа, выявляются резервы повышения эффективности производства.

«Эффективность инновационной деятельности относится к числу ключевых категорий экономики, которая непосредственно связана с достижением цели развития как для отдельного предприятия, так и для общества в целом» [5, с. 45].

В современных условиях инновации представляют собой ключ к устойчивому росту и экономическому развитию в глобальном масштабе. Способность к созданию и практическому использованию инноваций становится необходимым условием достижения качественного экономического роста и поддержания международной конкурентоспособности.

Библиографический список

1. Абрамов С.И. *Инвестирование*. Москва: Центр экономики и маркетинга, 2012.
2. Филатов Е.А. *Методология оценки и анализа результативности деятельности коммерческих организаций*: монография. Иркутск: Издательство ИРНТУ, 2015.
3. Филатов Е.А. Использование интегрального метода Филатова для анализа финансовой рентабельности. *Мир науки, культуры, образования*, 2014, 2 (45): 426 – 429.
4. Филатов Е.А., Рыabenkova A.B. Использование интегрального метода на примере semifакторной мультипликативной модели. *Журнал гуманитарных наук (США)*. 2014; 11 (9s): 227 – 230.
5. Балабанов И.Т. *Анализ и планирование финансов хозяйствующего субъекта*. Москва: Финансы и статистика, 2012.

References

1. Abramov S.I. *Investirovanie*. Moskva: Centr `ekonomiki i marketinga, 2012.
2. Filatov E.A. *Metodologiya ocenki i analiza rezul'tativnosti deyatel'nosti kommercheskih organizacij*: monografiya. Irkutsk: Izdatel'stvo IRNITU, 2015.
3. Filatov E.A. Ispol'zovanie integral'nogo metoda Filatova dlya analiza finansovoy rentabel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2014, 2 (45): 426 – 429.
4. Filatov E.A., Ryabenkova A.V. Ispol'zovanie integral'nogo metoda na primere semifaktornoj mul'tiplikativnoj modeli. *Zhurnal gumanitarnykh nauk (SShA)*. 2014; 11 (9s): 227 – 230.
5. Balabanov I.T. *Analiz i planirovanie finansov hozyajstvuyushchego sub'ekta*. Moskva: Finansy i statistika, 2012.

Статья поступила в редакцию 01.09.15

УДК 33

KhadiKova E.K., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Accounting, Gorsky SA. (Russia),
E-mail: asir.elina@yandex.ru

METHODOLOGY OF MANAGEMENT OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF AGROINDUSTRIAL ENTERPRISES. The article analyses a special attention of the government of Russia to the development in the agricultural sector, the formation of competitive enterprises in all sectors of agriculture with leading position in the world market of foodstuffs and agricultural raw materials. It leads to a new type of economy in the country – an innovative economy based on knowledge, which is based on a targeted search process, create, training and implementation of innovations, allowing multiple increases in the efficiency of agricultural production. Innovative type of the development should be based primarily on constantly increasing power, the possibilities and the power of science, tech-

nology, high technology, automatization and computerization. All these factors become a dominant line in the development of the modern civilization.

Key words: *economy, agriculture, competitiveness, innovations.*

Э.К. Хадикова, канд. экон. наук, доц. каф. бухгалтерского учёта ФГБОУ ВПО Горского ГАУ, E-mail: asir.elina@yandex.ru

МЕТОДОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМ РАЗВИТИЕМ АГРОПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ

В статье анализируется взятый в стране курс на укрепление аграрного сектора экономики, формирование конкурентоспособных предприятий во всех отраслях АПК с выходом на передовые позиции мирового рынка продовольствия и сельскохозяйственного сырья. Это обуславливает необходимость создания нового типа экономики – инновационной экономики, основанной на знаниях, в основе которой лежит целенаправленный процесс поиска, создания, подготовки и реализации инноваций, позволяющих многократно повысить эффективность аграрного производства. Инновационный тип развития, базируясь, прежде всего, на постоянно наращиваемой мощи, возможностях и силе науки, техники, высоких технологий, автоматизации и компьютеризации становится доминирующей линией в развитии современной цивилизации.

Ключевые слова: *экономика, агропромышленный комплекс, конкурентоспособность, инновации.*

Радикальное повышение роли инноваций на этапе перехода российской экономики к устойчивому развитию предопределяет активизацию инновационной деятельности предприятий, как наиболее приоритетного направления укрепления конкурентоспособности на основе повышения эффективности производства и улучшения качества продукции и услуг. Этому отвечает неуклонное совершенствование управления инновационным развитием первичных звеньев всех сфер и отраслей национального хозяйства в т. ч. агропромышленного комплекса, роль которого все более возрастает в решении экономических и социальных задач страны и региона. Новые подходы к его формированию определяются изменениями, обусловленными снижением управляющей роли государства в развитии многих отраслей, с одной стороны, и выдвиганием предприятий и фирм в качестве главных участников данного процесса, с другой. При этом главной задачей политики предприятия становится рост инновационной активности в целях повышения конкурентоспособности. В сложившихся условиях при решении задачи совершенствования управления инновационным развитием агропромышленного предприятия возрастает значение организационно-управленческих аспектов, направленных на эффективное обеспечение комплексного осуществления инновационной деятельности. Это обуславливается общим положением, что динамика инновационного развития предприятий агропромышленного комплекса находится в непосредственной зависимости от организации эффективных форм взаимодействия государства, бизнеса и науки, а также коммуникационных связей, которые являются основными субъектами процессов развития. Тем самым инновационному развитию агропромышленных предприятий способствуют все мероприятия, увеличивающие разнообразие в инновационной политике. А она, в основном, определяется внутрифирменным уровнем научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, который на агропромышленных предприятиях России в настоящее время следует считать крайне недостаточным.

В российской экономике система управления инновационными процессами, является слабым звеном в управлении агропромышленным комплексом, в развитии конкурентной среды [1].

Анализ теории и практики экономического управления различными объектами позволил установить необходимость применения к управлению инновационными процессами следующих научных подходов: 1) системный; 2) структурный; 3) комплексный; 4) предметный; 5) интеграционный; 6) ситуационный; 7) вертикальный; 8) маркетинговый; 9) воспроизводственный; 10) функциональный; 11) процессный; 12) поведенческий; 13) оптимизационный; 14) многовариантный.

При этом каждый подход отражает или характеризует только один из аспектов управления. Они не являются синонимами, не дублируют друг друга. Однако их использование должно носить всеобъемлющий характер. Рассмотрим более подробно каждый из перечисленных подходов [2].

1. **Системный** подход, по сути, представляет методологию исследования предприятий агропромышленного комплекса как социально-экономических систем. Как известно агропромышленный комплекс региона представляет собой открытую целостную социально-экономическую систему, состоящую из органически взаимосвязанных структурообразующих элементов, функционирование каждого из которых взаимно обуславливает развитие, как отдельных элементов, так и всей системы в целом. Откры-

тость такой системы проявляется, прежде всего, в том, что существенное влияние на ее функционирование оказывают не только внутренняя, но и внешняя по отношению к ней среда. Однако на каждом этапе экономического развития степень и сила влияния окружения могут быть различными. Поэтому функционирование агропромышленного комплекса зависит от того, насколько отражены механизмы его саморегулирования и управления им, управления теми новыми изменениями, которые постоянно происходят в окружении системы.

2. **Структурный** подход проявляется в изучении структуры каких-либо затрат, результатов, баланса, когда совокупные затраты или результаты по объекту принимают за единицу, и это целое делят на компоненты. Этот аспект структурного подхода широко используется в экономике, однако в управлении социально-экономическими системами данный научный подход практически не применяется.

Сущность структурного подхода в управлении инновационными процессами заключается в определении значимости приоритетов среди факторов, методов, принципов и других инструментов управления в совокупности с целью установления их рационального соотношения (структуры) и повышения обособленности распределения ресурсов.

3. **Комплексный** подход позволяет учитывать технические, экономические, организационные, социальные, психологические, демографические, политические, а также природно-климатические аспекты управления предприятиями АПК и их взаимосвязи. Если упустить один из обязательных аспектов управления, то проблема не будет полностью решена. К сожалению, на практике не всегда соблюдается это требование. При проектировании новых орудий труда для сельскохозяйственного производства показателями экологичности и эргономичности иногда уделяется второстепенное внимание, поэтому они сразу становятся неконкурентоспособными. Зачастую при внедрении новшеств социальным вопросом не уделяется должного внимания, а при формировании новых организационных структур управления не достаточно учитываются психологические аспекты. Эффективность инновационных проектов будет мизерной либо отрицательной даже при блестящем решении, например, технических проблем, если будут упущены другие аспекты управления.

4. **Предметный** подход при правильном применении в совокупности с другими научными подходами, и прежде всего, с системным и комплексным позволяет совершенствовать существующий объект. Но здесь следует заметить, что данный подход имеет определенные недостатки. Во-первых, многие разработчики не заинтересованы в проведении широкого и глубокого анализа рынка, в установлении для себя сложных новых задач. Применяя предметный подход, инвесторы и руководители всегда будут только догонять вчерашний день и никогда не выйдут на мировой уровень. Таким образом, при применении предметного подхода к развитию микроэкономических систем, как правило, руководители идут по пути совершенствования уже существующих систем.

5. **Интеграционный** подход в управлении инновационными процессами должен быть нацелен на исследование и усиление всех взаимосвязей в системе управления. При этом "интеграция" означает углубление сотрудничества субъектов управления, их объединение, углубление взаимодействия и взаимосвязей между компонентами системы управления. По нашему мнению, интеграция по стадиям жизненного цикла объекта управления явля-

ется одним из сложнейших вопросов интеграционного подхода к инновационному менеджменту. Данный подход обеспечивается формированием единой согласованной информационной системы управления, включающей показатели качества, количества, затрат по стадиям: маркетинг, НИР и ОКР, организационно-техническая подготовка производства, собственно производство, внедрение у потребителя, эксплуатация, утилизация. Согласованность перечисленных показателей по стадиям жизненного цикла объектов дает возможность обеспечить оперативность управления и рациональность структуры ресурсоемкости.

6. **Ситуационный** подход нацелен на то, что пригодность различных методов управления определяется конкретной ситуацией. Поскольку существует множество факторов, оказывающих воздействие на микроэкономические системы, причем как внутри самих систем, так и во внешней среде, то не может существовать, лучшего единого способа управлять объектом. Самым эффективным методом в конкретной ситуации является тот метод, который более всего соответствует данной ситуации, максимально адаптирован к ней. Применение ситуационного подхода основано на альтернативности достижения одной и той же цели во время принятия или реализации инновационного управленческого решения, учета неопределенных обстоятельств.

7. **Вертикальный** подход представляет обычное логическое мышление, которое для инновационной деятельности носит, прежде всего, творческий характер. Логическое мышление идет от проблемы к решению. Именно с помощью вертикального подхода в управлении инновационными процессами ищут правильный ответ. Чтобы получить правильный ответ, правильным должен быть каждый этап решения по нововведению. Данный подход предлагает реалистичные стратегии для повседневного применения. Окончательный выбор варианта лучше делать как можно позже на основе анализа всей полученной информации.

8. **Маркетинговый** подход предусматривает ориентацию управляющей подсистемы, системы управления инновациями на потребителя. Всепроникающий характер и многоликость маркетинга в управлении современными предприятиями не вызывает сомнения. Следует заметить, что практически во всех методологических подходах в управлении инновациями присутствует маркетинговая составляющая. Чем больше подходов применяется для повышения качества анализа, тем сильнее вскрывается маркетинговая подоплека любого производства.

9. **Воспроизводственный** подход ориентирован на постоянное возобновление производства продукции для удовлетворения потребности конкретного рынка с меньшими, по сравнению с лучшим аналогичным объектом на данном рынке, совокупными затратами на единицу полезного эффекта. Элементами данного подхода являются: применение опережающей базы сравнения при планировании частных показателей качества и ресурсоемкости обновляемого продукта; базы, отвечающей достижениям научно-технического прогресса в данной области на момент приобретения продукта потребителем; базы, удовлетворяющей требованиям потребителей не к моменту планирования или разработки продукта, а к моменту приобретения его потребителем; понимание сущности закона экономики времени как экономики суммы прошлого, живого и будущего труда за жизненный цикл продукта на единицу его полезного эффекта; рассмотрение во взаимосвязи воспроизводственного цикла выпускаемых, практикуемых и перспективных продуктов в координатах времени и программы выпуска; обеспечение развития элементов внешней среды, по возможности пропорционального по качеству и количеству, системе управления инновациями.

10. **Функциональный** подход заключается в том, что потребность рассматривается как совокупность функций, которые необходимо выполнить для удовлетворения конкретной потребности. После их установления создаются несколько альтернативных объектов для выполнения этих функций и выбирается тот из них, который требует минимум совокупных затрат за жизненный цикл объекта на единицу его полезного эффекта. При этом цепочка развития объекта будет представлять: "потребности – функции – показатели будущего объекта – изменение структуры системы".

11. **Процессный** подход рассматривает функции управления инновационными процессами как взаимосвязанные. Процесс управления инновациями является целью взаимосвязанных непрерывных действий по маркетингу, планированию, организации процессов, учету и контролю, мотивации, координации и регулированию. Кроме того, данный подход позволяет увязать воедино все процессы, связанные с выпуском продукции: поставки, производство, сбыт.

12. **Поведенческий** подход повышает эффективность системы управления инновациями за счет повышения эффективности человеческих ресурсов. Целью поведенческого подхода является оказание помощи работнику в сознании своих собственных возможностей, творческих способностей на основе применения концепций поведенческих наук к построению системы управления. Применение науки о поведении всегда будет способствовать повышению эффективности, как отдельного работника, так и системы в целом. В целях эффективного движения к успеху, руководитель должен координировать работу, убеждать, побуждать и стимулировать людей выполнять ее. В современных условиях руководители могут воплощать свои инновационные решения в дела, только применяя на практике основные принципы мотивации. В области управления инновациями особое значение приобретают методы обучения и убеждения работников, повышающие заинтересованность в реализации новшеств.

13. **Оптимизационный** подход в управлении инновациями является одним из основополагающих. Сущность этого подхода заключается в переходе от качественных оценок к количественным при помощи инженерных расчетов, методов оптимизации, математических и статистических методов, экспертных оценок, системы баллов и других. В управлении инновациями весьма важно применять наиболее точные методы анализа, прогнозирования и оптимизации управленческого решения. Оптимизационный подход реализуется путем установления зависимостей между технико-организационными и экономическими показателями, изучения механизмов действия закона масштаба и закона экономии времени, закона взаимосвязей затрат в сферах производства и потребления, зависимостей между показателями качества продукта и затратами в сфере его производства.

14. **Многовариантный** подход должен использоваться не только на стадии фундаментальных, но и прикладных исследований. В научно-технических программах, особенно достаточно крупных предприятий, этот подход должен служить следующим целям: формированию духа соревновательности между членами каждой рабочей группы инновационной программы; стимулирование приверженности ученых и специалистов своим программам; придание работе духа важности, значительности; укрепление дисциплины руководителей и работников; поощрение изобретательности, рационализаторства и их использование в проекте базовых знаний; предотвращение необоснованности выбора какого-либо варианта; умение правильно принимать критическую оценку подходов другой стороны.

Как свидетельствует практика успешно развивающихся предприятий, многовариантный подход всегда более эффективен. Поэтому крупные компании, реализующие крупномасштабные инновационные проекты, сознательно поощряют параллельные разработки.

Законы и принципы необходимо подразделить на следующие основные группы: законы, определяющие систему в статике (структурах) и в динамике (процессах); общие принципы структур и процессов; принципы рационализации структур и процессов. Эффективность инновационных процессов во многом определяется рациональностью структуры и организованностью ее функционирования. К принципам рационализации инновационных процессов мы относим следующие: инновационная восприимчивость; адаптированность; информативная обеспеченность; непрерывность; параллельность; оперативность; ориентация на качество; обеспечение финансовой устойчивости; стимулирование инновационной деятельности. В свою очередь, степень соблюдения данных принципов можно установить только количественными методами: как метод баллов, функциональные и корреляционные зависимости. Применение этих методов значительно повысит эффективность системы управления инновационными процессами. Мы считаем, что в этих условиях огромное значение имеет комплексное использование данных принципов повышения эффективности инноваций.

Кроме того, следует учитывать еще один важный аспект проблемы управления инновациями, а именно: чем выше ранг инноваций, тем серьезнее требования к научно-обоснованному управлению инновационным процессом. В этой связи мы предполагаем руководствоваться в управлении инновационными процессами следующими принципами: плановая ликвидация всего устаревшего; необходимость отдельного бюджета; разработка и использование новых критериев оценки инновационной деятельности; правильный выбор момента прекращения работы по разработке и реализации инновации. Значимость данных принципов обусловлена тем, что инновационная деятельность характеризу-

ется рядом особенностей, которые отличают ее от традиционной производственной деятельности предприятия. К таким особенностям можно отнести: во-первых, малый процент успешных инноваций; во-вторых, отсутствие обратной связи от результатов к затратам ресурсов и инвестициям в течение продолжитель-

ного времени; в-третьих, необходима разработка и использование принципиально новых критериев оценки инновационной деятельности, которые отличны от традиционных; в-четвертых, высвобождение ресурсов; в-пятых, ликвидация неоправданных затрат на инновацию не дающих конкретных результатов.

Библиографический список

1. Бунин М.С., Эйдис Л.С. Цели и задачи управления инновационным процессом в АПК. *Информационный бюллетень МСХ РФ*. 2004; 11.
2. Крылатых Э.Н. Регулирование инноваций и инновации в регулировании АПК. *Государственное регулирование сельского хозяйства: концепции, механизмы, эффективность*. Москва, 2005.

References

1. Bunin M.S., Ejdis L.S. Celi i zadachi upravleniya innovacionnym processom v APK. *Informacionnyj byulleten' MSH RF*. 2004; 11.
2. Krylatyh E.N. Regulirovanie innovacij i innovacii v regulirovanii APK. *Gosudarstvennoe regulirovanie sel'skogo hozjajstva: koncepcii, mehanizmy, effektivnost'*. Moskva, 2005.

Статья поступила в редакцию 30.09.15

УДК [330.341:316.42]:[001+37]

Stein G. A., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, senior research assistant, Institute of Industrial Economics of NAS of Ukraine (Donetsk, Russia), E-mail: nagasadoo@narod.ru*

TO THE QUESTION OF INTERRELATION OF THE ORGANIZATION OF SYSTEM OF SCIENCE AND EDUCATION WITH INNOVATIVE POLICY OF THE STATE. In the article some problems of innovating policy of Ukrainian power in the sphere of science and education, between which we can trace direct and indirect ties, are shown. The main characteristics of the process are demonstrated with the help of statistical data about world countries. The interrelation between the level of innovations of national economy and the income of the country is defined. The basics of a concept of human potential, including such aspect of its consideration, as personification and innovative dysfunction, is specified (including dysfunction of science, education and production). A conclusion about unfavorable situation of abovementioned ties is obvious. Its change into a positive side is just on the stage of the Governmental conception.

Key words: science, education, innovations, shots, human potential, state, system.

Г.А. Штейн, канд. экон. наук, доц., старш. науч. сотрудн., Институт экономики промышленности НАН Украины, г. Донецк, E-mail: nagasadoo@narod.ru

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ С ИННОВАЦИОННОЙ ПОЛИТИКОЙ ГОСУДАРСТВА

В статье рассматриваются проблемы инновационной политики украинской власти применительно к сфере науки и образования, между которыми существует непосредственные и опосредованные связи. Основные характеристики процесса продемонстрированы статистическими данными по странам мира. Определена взаимосвязь между уровнем инноваций национальной экономики и доходами страны. Уточнена сущность понятия человеческого потенциала, включая такой аспект его рассмотрения, как персонификацию и инновационной дисфункции (включая дисфункцию науки, образования и производства). Обосновывается вывод о неблагоприятной ситуации указанной связи, изменение которой в сторону позитива находится лишь на стадии принятия Концепции правительства.

Ключевые слова: наука, образование, инновации, кадры, человеческий потенциал, государство, система.

Постановка проблемы. Одним из наиболее действенных направлений воздействия на процесс формирования адекватной системы науки и образования в стране следует считать **сбалансирование** таких социально-экономических процессов как научная организация этой системы и инновационная политика государства. На основе краткого анализа этих процессов в Украине сегодня предлагаются возможные и вполне реальные пути, во-первых, постепенного преодоления существующих здесь диспропорций, во-вторых, недопущения их в ближайшем будущем, разумеется, на основе экономического роста.

Целью статьи следует считать попытку поиска и определения взаимосвязей между структурной системой науки и подготовки кадров (в первую очередь, системы образования) и инновационными приоритетами национальной экономики.

Методология исследования проблемы сводится к использованию метода логических взаимосвязей системы с обращением к наиболее характерным их оценкам: а) прямого выхода одного процесса на другой; б) косвенных взаимосвязей между ними; в) воздействие государства на упорядочение исследуемой взаимосвязи.

Основной материал. Состояние современной экономики Украины свидетельствует о настоятельной потребности в инновациях, прежде всего, в сфере науки и образования, поскольку за все годы независимости достаточных инвестиций в эту сферу не было осуществлено. Многие исследователи приходят к выводу, что необходима разработка и реализация модели инновацион-

ного развития адекватной периоду перехода к экономике знаний [1].

Такая модель призвана обеспечить изменения в социальном статусе человека, во-первых, в его интересах соответственно его возможностям и способностям, во-вторых, в интересах национальной экономики. Некоторые авторы называют такую модель **социально инновационной**, которой имманентно присуща интеграционная целостность технико-технологических, экономических, социальных и гуманитарных условий, целей, регуляторов, факторов, стимулов и результатов [1], с чем следует согласиться.

Известно, что в рыночных условиях инновационная деятельность тесно связана с предпринимательством. Однако в специфической среде науки и образования данная связь прослеживается слабо, поскольку на деле регулируется государством как важным сектором по сути смешанной экономики. Отсюда выход на национальный эффект является опосредованным.

А. Гриценко связывает качественное повышение системы науки и образования в стране с модернизацией национальной экономики [2, с. 17], в частности с изменением таких совместных отношений как отношения собственности, трудовые отношения и власть [3].

Подчеркнём, что в контексте социальной специфики экономики знаний инновации базируются не только на технико-экономических, а и на социально гуманитарных факторах, которые и обеспечивают социализацию посредством рыночного механизма. Ю. Зайцев считает, что социализация означает процесс ос-

Таблица 1

Взаимосвязь уровней инновационности и доходов соответственно Глобальному Индексу инновационности (2012 г.)

№ п/п	Страна	Место в GII / Инновационный индекс (0-100)	Место по субиндексу 1 значения (субиндекс)	Место по субиндексу 2 (значение субиндекса)	Уровень доходов
Страны – инновационные лидеры					
1.	Швейцария	1 / 66,59	7 / 66,52	1 / 66,65	Высокий
2.	Швеция	2 / 61,36	5 / 67,87	3 / 54,86	Высокий
3.	Велико-британия	3 / 61,25	4 / 68,20	4 / 54,30	Высокий
4.	Нидерланды	4 / 61,14	10 / 64,18	2 / 58,09	Высокий
5.	США	5 / 60,13	3 / 69,19	12 / 51,88	Высокий
6.	Финляндия	6 / 59,51	6 / 62,67	8 / 52,35	Высокий
7.	Гонконг	7 / 59,43	2 / 70,65	15 / 48,21	Высокий
8.	Сингапур	8 / 58,34	1 / 72,27	18 / 46,56	Высокий
9.	Дания	9 / 57,91	8 / 66,34	14 / 50,35	Высокий
10.	Ирландия	10 / 57,60	12 / 64,09	11 / 51,73	Высокий
Страны – среднее значение Индекса					
1.	Россия	62 / 37,20	52 / 43,77	72 / 30,62	Выше среднего
2.	Мексика	63 / 36,82	68 / 40,73	60 / 32,90	Выше среднего
3.	Бразилия	64 / 36,33	67 / 40,84	68 / 31,81	Выше среднего
4.	Босния и Герцеговина	65 / 36,24	58 / 42,54	78 / 29,94	Выше среднего
5.	Индия	66 / 36,17	87 / 37,91	42 / 36,56	Ниже среднего
6.	Бахрейн	67 / 36,13	47 / 44,53	90 / 27,94	Высокий
8.	Турция	68 / 36,03	81 / 44,53	53 / 34,07	Выше среднего
9.	Перу	69 / 35,96	70 / 40,53	70 / 31,39	Выше среднего
10.	Тунис	70 / 35,82	80 / 38,12	59 / 33,51	Выше среднего
11.	Украина	71 / 35,78	83 / 37,91	58 / 33,65	Ниже среднего
12.	Молдова	72 / 35,77	76 / 39,29	93 / 27,79	Ниже среднего
13.	Грузия	73 / 35,56	62 / 41,62	83 / 29,49	Ниже среднего
14.	Бруней	74 / 35,53	62 / 41,62	89 / 27,99	Высокий
15.	Ливан	75 / 35,47	56 / 42,71	88 / 28,23	Выше среднего
Страны – самое низкое значение Индекса					
1.	Узбекистан	133 / 23,87	144 / 31,50	138 / 16,23	Ниже среднего
2.	Сирия	134 / 23,73	105 / 32,84	140 / 14,63	Ниже среднего
3.	Ангола	135 / 23,46	140 / 24,21	117 / 22,71	Выше среднего
4.	Кот-Д'Ивуар	136 / 23,42	133 / 26,97	132 / 19,86	Ниже среднего
5.	Пакистан	137 / 23,33	142 / 23,68	113 / 22,99	Ниже среднего
6.	Алжир	138 / 23,11	112 / 1,62	141 / 14,61	Выше среднего
7.	Того	139 / 23,04	122 / 29,55	137 / 16,52	Низкий
8.	Мадагаскар	140 / 22,95	123 / 28,83	135 / 17,06	Низкий
9.	Судан	141 / 19,81	136 / 26,51	142 / 13,11	Ниже среднего
10.	Йемен	142 / 19,31	141 / 23,86	139 / 14,79	Ниже среднего

Таблица составлена по данным [5, с. 5-6].

воения человеком определенной системы знаний, норм и ценностей, которые позволяют ему функционировать в качестве равноправного члена общества, а также обеспечивает реализацию его возросшей ценности как носителя знаний, навыков, творческого потенциала, что способствует формированию более высокого интеллекта человеческого капитала [4].

В системе комиссий ООН прослеживают зависимость уровня инновационности и доходов относительно Глобального уровня инноваций по странам в системе постиндустриальной модели. Уместно проследить за этими данными (табл.1).

Данные табл. 1 показывают, что существует непосредственная связь между уровнем инноваций национальной экономики и доходов страны.

Между тем, обобщающим социальным измерением инновационного развития страны является человеческий потенциал (табл. 2). Как видно из табл. 2, к инновационным лидерам относятся страны с высоким уровнем человеческого потенциала, и Украина, инновационный уровень которой является средним, относится все же к странам с высоким уровнем человеческого развития. Отметим при этом, что именно эта составляющая

Таблица 2

Сравнение рейтингов стран по Глобальному инновационному Индексу и Индексу развития человеческого потенциала

Страна	Место в рейтинге по Глобальному инновационному индексу	Место в рейтинге по Индексу развития человеческ. потенциала	Страна	Место в рейтинге по Индексу развития человеческ. потенциала	Место в рейтинге по Глобальному инновационному индексу
Швейцария	1	9	Норвегия	1	16
Швеция	2	8	Австралия	2	19
Великобритания	3	26	США	3	5
Нидерланды	4	4	Нидерланды	4	4
США	5	3	Германия	5	15
Финляндия	6	21	Новая Зеландия	6	17
Гонконг	7	13	Ирландия	7	10
Сингапур	8	18	Швеция	8	2
Дания	9	15	Швейцария	9	1
Ирландия	10	7	Япония	10	22
Россия	62	55	Россия	55	62
Украина	71	78	Украина	78	71
Судан	141	171	Мозамбик	185	140
Йемен	142	160	Нигер	186	131

Таблица составлена по данным [5, с.9].

национальной инновационной системы (образование) выступает определяющим фактором высокой оценки развития нашей страны: по субиндексу результатов инновационного развития (достижения в сфере знаний, творчества) Украина занимает 58 место среди 142 стран мира, что в целом неплохо. Это еще раз подтверждает, что базовым ресурсом инноваций по существу во всех сферах деятельности является человеческий потенциал. Рейтинги стран по Глобальному инновационному Индексу и Индексу развития человеческого потенциала можно проследить по данным табл. 2.

В понятие человеческого потенциала вкладывается более широкий смысл, поскольку охватывает не только наличный человеческий капитал, а ту общественную рабочую силу, которая постоянно пополняет личный фактор производства из различных источников: выпускники учебных заведений и студенты, работающие пенсионеры, мигрирующая рабочая сила, иммигранты как таковые и т.п.

Инновационная составляющая человеческого капитала может быть изучена с разных аспектов: персонификация, потенциал новаций, потенциал функционального назначения, потенциал отраслевого назначения, фактор становления экономики знаний [1].

Под *персонификацией* следует понимать отождествление человеческого капитала с его носителем, т. е. самим человеком (что, кстати, нередко встречается и в научной литературе). На деле это означает выделение определенных работников, специалистов в соответствии с их высоким уровнем образования и (или) квалификации. Особенность такого подхода является то, что он используется главным образом в среде научно-технических работников, в сфере естественных наук и в системе маркетингового менеджмента (по предпринимательским способностям). Данную особенность принято называть *инновационными способностями*.

Потенциал инноваций как понятие включает в себя четкое представление о способностях к инновациям работников (специалистов) и, как правило, сконцентрировано в научной и образовательной среде. На практике выступает как компонент ресурсной составляющей инновационного потенциала, который, в свою очередь конкретизируется статистикой в показатели численности исследователей и технических работников, выполняющих научно-технические работы; показатели численности студентов вузов III и IV уровней аккредитации и т.п. Заметим, что и здесь просматривается определенная персонификация.

Поскольку такой подход, по нашему мнению, является не совсем корректным, в научных исследованиях появилось понятие *инновационной дисфункции*, которое позволяет выявлять инновационную активность по регионам и странам.

Понятие *потенциала функционального назначения* включает в себя выявление запаса необходимых для инновационной

деятельности знаний и опыта с целью их последующего использования, в том числе и для передачи данного потенциала в качестве инновационной функции человеческого капитала: овладение, генерация и внедрение.

Потенциал отраслевого назначения связывают с инновациями отрасли и чаще всего он сочетается с региональным уровнем, хотя такой подход сужает сферу применения инновационного человеческого капитала, а также сферу функционирования самих инноваций.

Как *фактор формирования экономики знаний* инновационная составляющая человеческого капитала базируется на ее представлении в качестве совокупности знаний, опыта, способностей человека, которые вовлечены в инновационную деятельность. И. Гарафиев считает, что инновационный человеческий капитал (потенциал) представляет собой сплав знаний и опыта, необходимых для появления на рынке нового продукта (товара, услуги) отрасли, используемых в новых производственных процессах, новых методов маркетинга или новых организационных методах в системе менеджмента [6].

О. Носик определяет человеческий капитал социально гуманитарной модели инновационного развития экономики как специфический его вид в сфере инновационной деятельности с его продуцированием и внедрением интеллектуальных продуктов-новаций в различные сферы общественной жизнедеятельности с целью достижения положительного общественного эффекта [1, с. 49].

Что касается *дисфункции* системы «наука-образование-производство» в инновационном процессе (концепция «инновационного треугольника»), то именно она призвана обеспечивать функциональные связи науки, образования и производства на практике: потребителя, разработчика и изобретателя-новатора идей, что и составляет содержание указанной концепции. С сожалением отметим, что в Украине такая взаимосвязь пока не прослеживается, функционирует система по сути автономного действия каждого из субъектов треугольника. Во всяком случае *инновационная дисфункция науки* демонстрирует сегодня неспособность функционировать в качестве движущей силы инновационного развития национальной экономики, что связано главным образом с крайне недостаточным финансированием научной сферы со стороны государства: 0,4% к ВВП, что может обеспечить в общепринятом понимании ученых только социально-культурную функцию, тогда как для выполнения экономической функции необходимо финансирование по меньшей мере в размере 0,9%, а инновационной функции – 1,7% ВВП [8, с. 4-5].

Дисфункция образования в инновационном процессе может свидетельствовать об ограничении возможностей накоплению человеческого капитала инновационной деятельности. Если иметь в виду, что образование выполняет в инновационном процессе две главные взаимосвязанные функции: а) создание

интеллектуального продукта и б) новации в подготовке специалистов, способных к системной инновационной деятельности, то указанная дисфункция не обеспечивает их решения. И если сегодня в Украине первая функция все же работает, то со второй дело обстоит значительно хуже главным образом из-за противоречий ее практического применения из-за:

- низкого спроса украинской экономики на специалистов для высоких и средних технологических укладов;
- подготовки значительной части специалистов для других стран (высокий уровень оттока высокотехнологичных специалистов за рубеж);
- использования специалистов высокой квалификации в структурах, не требующих такого уровня, что приводит не к накоплению, а фактически «размыванию» человеческого потенциала инновационного развития страны.

Инновационная дисфункция производства заключается в низком уровне внедрения инноваций и использовании объектов права интеллектуальной собственности. Так, на одно промышленное предприятие в 2011 г. приходилось всего 0,08 единиц внедренных изобретений и 0,04 единиц полезных моделей продукции [8], что свидетельствует о том, что промышленные предприятия практически не выполняют внедренческую функцию в системе «наука-производство».

Такое положение дел фактически создает дисфункциональное состояние и в целом низкий уровень наукоемкой украинской продукции: всего на уровне 0,3 % всего ее объема, а рост ВВП за счет введения новых технологий оценивается всего в 0,7 – 1% [8].

В результате можно констатировать, к сожалению, в целом низкий уровень инновационной инфраструктуры и рынка инноваций в Украине, что отрицательно сказывается непосредственно или опосредованно на инновациях в сфере науки и образования.

Если обратиться к перспективам, то здесь вырисовываются по сути парадоксальная ситуация. С одной стороны, принятые украинским правительством документы в 2004 – 2015 гг. свидетельствуют о четком определении инновационной политики страны, ориентированной на новые и высокие технологии и соответствующей системе подготовки кадров, что соотносится с политикой сближения и вхождения страны в ЕС. С другой стороны, дисфункциональное состояние инновационной политики не может приносить желаемых результатов в этом направлении. В результате Украина не приближается к европейскому уровню, а пока отдаляется от него. Об этом можно судить хотя бы по ресурсной структуре торгового баланса страны и слабой конкурентоспособности украинских товаров, предназначенных на экспорт. Это означает, что не только инновационная деятельность,

а и её регулятор находятся в состоянии дисфункции, поскольку инновационная политика государства не приносит позитивных результатов, что признает и само правительство Украины: несовершенство системы государственного регулирования в инновационной сфере приводит к снижению темпов инновационного развития, высокой ресурсоемкости национальной экономики, низкому качеству и неконкурентоспособности украинской продукции, неэффективному использованию средств государственного и местных бюджетов, предназначенных на инновационную сферу [9].

Необъяснимым остается тот факт, что в Концепции реформирования государственной политики в инновационной сфере так и не выделено приоритетное звено хотя бы на ближайший период.

Выводы. Рассмотренные аспекты влияния инноваций на сферу науки и образования в Украине позволили получить следующие выводы.

Инновационная составляющая национальной экономики непосредственно сказывается на уровне и характере социальной инновационной модели, под которой понимаются существенные изменения в социальном статусе человека (человеческого потенциала).

В этом аспекте представляют интерес данные, поступающие и публикуемые соответствующими комиссиями ООН: а) характеризующие взаимосвязь уровней инновационности и доходов соответственно Глобальному индексу инновационности; б) сравнение рейтингов стран по Глобальному инновационному Индексу и Индексу развития человеческого потенциала. В первом случае Украина выглядит плохо (показатель ниже среднего уровня), во втором показатель удовлетворительный (чуть ниже среднего).

Следует согласиться с О. Носик в том, что инновационная составляющая человеческого капитала может быть изучена с разных аспектов: персонификация, потенциал новаций, потенциал функционального назначения, потенциал отраслевого назначения, фактор становления экономики знаний, а также с ее выводом о том, что в Украине сегодня «работает» инновационная дисфункция, прослеживаемая по всем направлениям взаимосвязи «наука-образование-производство».

При таком однозначном выводе существует настоятельная потребность в изменении ситуации специальными решениями власти. Между тем, принятая правительством Концепция реформирования государственной политики в инновационной сфере, по сути, не имеет четкой целевой направленности, поскольку в ней не выделены приоритетные направления реальных изменений инновационной политики, в том числе в сфере науки.

Библиографический список

1. Носик Е. Н. Социально-инновационная модель экономического развития: к определению содержания. *Экономика и современный менеджмент: теория и практика*: сборник статей по материалам XLII межд. научно-практической конференции. Новосибирск: «СибАК», 2014; 10 (42): 48 – 52.
2. Гриценко А. Методологічні основи модернізації України. *Економіка України*. 2011; 2: 13 – 27.
3. Гриценко А.А. Сумісно-розділені відносини: праця, власність і влада. *Економіка України*. 2003; 3: 50 – 58.
4. Зайцев Ю.К. *Соціалізація економіки України та системна трансформація суспільства: методологія і практика*: монографія. Київ: КНЕУ, 2002.
5. The Global Innovation Index 2013 The Global Innovation Index 2013. Available at: http://www.wipo.int/pressroom/ru/articles/2013/article_0016.html.
6. Гарафиев И.З. Индекс инновационного человеческого капитала регионов с доминирующим производством электрооборудования. *Вестник СибГУТИ*. 2012; 3: 50 – 55.
7. *Стратегія інноваційного розвитку України на 2010-2020 роки в умовах глобалізаційних викликів (проект)*. Available at: http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article?art_id=47920
8. Лебеда Т.Б. Стан фінансування наукових і науково-технічних робіт в Україні: статистичний розріз. *Проблеми науки*, 2012; 12: 4 – 8.
9. *Про схвалення Концепції реформування державної політики в інноваційній сфері*: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 10.09.2012 № 691-р. Available at: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/691-2012-%D1%80>.

References

1. Nosik E. N. Social'no-innovatsionnaya model' `ekonomicheskogo razvitiya: k opredeleniyu soderzhaniya. *Ekonomika i sovremennyy menedzhment: teoriya i praktika*: sbornik statej po materialam XLII mezhd. nauchno-prakticheskoy konferencii. Novosibirsk: «SibAK», 2014; 10 (42): 48 – 52.
2. Grichenko A. Metodologichni osnovi modernizacii Ukraini. *Ekonomika Ukraini*. 2011; 2: 13 – 27.
3. Grichenko A.A. Sumisno-rozdielni vidnosini: pracya, vlasnist' i vlada. *Ekonomika Ukraini*. 2003; 3: 50 – 58.
4. Zajcev Yu.K. *Socializaciya ekonomiki Ukraini ta sistemna transformaciya suspil'stva: metodologiya i praktika*: monografiya. Kiev: KNEU, 2002.
5. The Global Innovation Index 2013 The Global Innovation Index 2013. Available at: http://www.wipo.int/pressroom/ru/articles/2013/article_0016.html.
6. Garafiev I.Z. Indeks innovatsionnogo chelovecheskogo kapitala regionov s dominiruyuschim proizvodstvom `elektrooborudovaniya. *Vestnik SibGUTI*. 2012; 3: 50 – 55.
7. *Strategiya innovatsijnogo rozvitku Ukraini na 2010-2020 roki v umovah globalizacijnih viklikiv (proekt)*. Available at: http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article?art_id=47920
8. Lebeda T.B. Stan finansuvannya naukovih i nauково-technichnih robіt v Ukraїni: statistichnij rozriz. *Problemy nauki*, 2012; 12: 4 – 8.
9. *Pro shvalennya Konceptii reformuvannya derzhavnoi politiki v innovatsijnij sferi*: Rozporядzhennya Kabinetu Ministriv Ukraїni vid 10.09.2012 № 691-r. Available at: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/691-2012-%D1%80>.

Статья поступила в редакцию 28.09.15

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 811.13 (04) + 81.16 (04)

Artyna M.K., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Languages Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: mirartyna@yandex.ru*

FROM PRAGMATICS TO PRAGMALINGUISTICS: THE PROBLEM OF ANTHROPOCENTRISM IN MODERN LINGUISTICS.

The article presents a study of origins of such a trend in linguistics of the 20th century as pragmatics and ways of its further development at the present stage. The author gives a generalized description of schools and trends in linguistics, which were influenced by ideas of anthropocentrism and which continue to evolve under the influence of pragmalinguistics. The author pays special attention to a problem of correlation in scientific use of the terms of "pragmatics", "pragmalinguistics" and "linguopragmatics" in the foreign and Russian science. The paper has consistently proved the existence of interdisciplinary nature of the concepts discussed in the article in today's pragmalinguistics that shows a common pattern in the development of the linguistics as a whole. The author concludes about stability of the theory of speech acts as the main interest in pragmalinguistics research.

Key words: pragmatics, pragmalinguistics, anthropocentrism, semantics, interdisciplinary nature, theory of speech acts.

М.К. Артына, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: mirartyna@yandex.ru

ОТ ПРАГМАТИКИ К ПРАГМАЛИНГВИСТИКЕ: ПРОБЛЕМА АНТРОПОЦЕНТРИЗМА В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

Статья посвящена изучению истоков возникновения такого направления в языкознании XX века как прагматика и путей её дальнейшего развития на современном этапе. Автор статьи дает обобщённую характеристику тем школам и направлениям в лингвистике, которые находились под воздействием идей антропоцентризма и продолжающих развиваться в русле прагмалингвистики. Особое внимание автор статьи уделяет проблеме соотношения и использования в научном обороте терминов 'прагматика', 'прагмалингвистика' и 'лингвопрагматика' в зарубежной и отечественной науке. В статье последовательно доказывается наличие междисциплинарного характера всех рассмотренных концепций в современной прагмалингвистике, что показывает общую закономерность в развитии науки о языке в целом. В заключение автор приходит к выводу о стабильной устойчивости теории речевых актов в качестве ядра прагмалингвистических исследований.

Ключевые слова: прагматика, прагмалингвистика, антропоцентризм, семантика, междисциплинарность, теория речевых актов.

К середине XX века наметился поворот в сторону изучения прагматического аспекта в языке, учитывающего «человеческий фактор» в функционировании языковых форм. Термин «прагматика» начинает активно употребляться в лингвистике с 70-х гг. и в дальнейшем эта отрасль языкознания бурно развивается, появляются «новые гипотезы о функционировании языка и новые методы анализа лингвистических систем» [1, р. 7]. Повышенный интерес к ней часто объясняется несомнительностью формальных методов для полного и всестороннего анализа языковых фактов.

Понятие прагматики (от греч. *prágma* – 'дело, действие') ввёл в семиотику Ч. Моррис в 1938 году [2, с. 554]. По его классическому определению, семиотика подразделяется на семантику – учение об отношении знаков к объектам действительности, синтактику – учение об отношениях между знаками, и прагматику – учение об отношении знаков к их интерпретаторам. Как известно, развитие лингвистики за рубежом, особенно в англоязычных странах, следовало в общих чертах этим трем аспектам семиотики. В начале XX века под влиянием идей Ф. де Соссюра основной упор был сделан на исследования в области структурной лингвистики, которые принесли свои плодотворные плоды, однако постоянное стремление к намеренному ограничению исследований сферой формальных взаимоотношений языковых единиц, без учета семантического и прагматического факторов, привело к сомнению в убедительности и достаточности мето-

дов структурной лингвистики. Еще в 60-х гг. прошлого столетия, во время пика увлечением методами структурной лингвистики, Э. Бенвенист [3] указывал на опасность превращения лингвистики в сухую «алгебраическую» науку, оторванную от языковой реальности и изолированную от других гуманитарных наук. Таким образом, естественный язык приближался к искусственному: «Можно было предположить, что структурную лингвистику ожидает судьба логики, которая, начав с изучения форм речи, отделилась от предмета своих первоначальных наблюдений, а потом и вовсе о нём забыла, став наукой о формах и законах теоретического мышления. В логических записях естественный язык сменялся языком символов. Переход логики от естественного языка к символическому был обусловлен вотумом недоверия человеческой речи (её адекватности структуре логически правильной мысли)» [4, с. 4–5].

Тем не менее, постепенно, через трансформационную грамматику языкознание вернулось к семантике, были восстановлены связи между языком как объектом лингвистических исследований и отображенной в нем действительностью. На первый план вышли семантические исследования, как в сфере лексики, так и в сфере синтаксиса, и расстояние между языком и жизнью стало сокращаться, сломав изоляцию языка от внешних контактов. Это стимулировало обращение к прагматике, которая непосредственно учитывает «человеческий фактор», включающий

участников коммуникации, их социальный статус, ситуацию общения (время и место действия), интенциональное и имплицитное содержание высказываний, то есть все то, что, по мнению П. Шародо [5], помогает объяснить механизмы коммуникации.

По сравнению с классическим определением реальные границы современной прагматики значительно расширились: «Сегодня под прагматикой понимается когнитивное, социальное и культурное исследование языка и коммуникации. По существу прагматика является междисциплинарной областью, использующей методы и теории разных наук. В современном научном мире она занимает одно из ведущих мест по интенсивности развития и влиянию на другие области знания» [6, с. 294].

П. Кюнлейн и другие [7] отмечают, что современные прагматические исследования в области коммуникации продолжают проводиться не только в сфере гуманитарных наук, но и в таких дисциплинах, как искусственный интеллект и вычислительная техника. Несмотря на имеющуюся критику формальных методов, используемых в лингвистических исследованиях, тем не менее, специалисты признают, что диалоговое моделирование (modeling of dialogue), особенно его формальная часть, является одним из самых бурно развивающихся направлений. Во французском языкознании в данном направлении проводили исследования О. Дюкро [8] и А. Берэндоннэр [9].

Приобретение прагмалингвистикой широкого междисциплинарного статуса привело, по словам П. Шародо и Д. Мэнгено [1], к нестабильности самого термина «прагматика». В настоящее время он может одновременно обозначать либо одно направление в лингвистике, либо некоторое направление в дискурс-исследованиях, или вообще некую целую лингвистическую концепцию. Исследователи разных стран и школ, то выделяют прагматику как одно из лингвистических направлений в области коммуникации наряду с такими направлениями как, например, психолингвистика, социоллингвистика, этнография общения, языковая психосоциология и т.п., то объединяют их всех под одним общим названием – «прагматика». Попыткой избежать дальнейшей терминологической «неразберихи» явилось появление нового обозначения во французском языкознании для всех дискурс-ответвлений – «языковые науки» (sciences du langage), изучающие язык, по определению Э. Бенвениста [3] как «человеческое свойство, универсальную и незыблемую характеристику человека», а в отечественном языкознании в этом случае традиционно используют термины «прагматика или прагмалингвистика, реже – лингвопрагматика», которых мы будем придерживаться в статье.

Ядром прагматики, по всеобщему признанию, является теория речевых актов, в которой основной минимальной прагматической единицей общения является речевой акт. Ее создателем является английский философ Дж. Остин (Austin, John Langshaw) (1911–1960), принадлежавший оксфордской школе анализа обыденного языка – одному из направлений в рамках аналитической философии. Свои идеи он изложил в курсе лекций, прочитанных им в Гарвардском университете в 1955 г. и опубликованных в 1962 г. под названием «Слово как действие» («How to Do Things With Words») – на русский язык они впервые были переведены в 1986 г. в семнадцатом сборнике серии «Новое в зарубежной лингвистике», второе издание вышло под названием «Как производить действия при помощи слов» в 1999 г. Речевой акт в изложении данной теории рассматривается не только как произнесение какого-либо высказывания, но и как одновременное совершение того или иного действия, что привело к появлению понятия перформатива.

В настоящее время все более популярным становится термин «дискурс» как широкое понятие, выступающего синонимом всего того, что говорится и пишется, т. е. речевой деятельности, причём в данном случае характерно отсутствие оппозиции речи и текста. Благодаря такому обобщающему характеру понятия дискурса, который снимает ограничения типа «монологический / диалогический», «устный / письменный» и вбирает в себя понятия «речь», «текст», «диалог», многие лингвисты сегодня предпочитают употреблять именно этот термин. Однако следует отметить, что термин «дискурс» – *discourse* (англ.), *discours*, *m* (фр.) – встречается не только в прагмалингвистике, но и в других лингвистических направлениях. Например, под термином «*discours*, *m*» в психосистематике Г. Гийома подразумевается речь, ее материально-звуковое (или письменное) воплощение.

В современной лингвистике существует большое количество течений и школ, изучающих языковое общение. Общей особенностью современных дискурс-направлений, по мнению К.Б. Гранта, является их междисциплинарный статус и интерак-

тивный характер, что вызвано фундаментальным изменением в сфере все более и более усложняющейся коммуникации, «плюрализации личности и неясностью в различении реального и виртуального / the pluralization of the self and blurring of the distinction between the real and virtual» [10, p. 1].

Представляем перечень наиболее известных течений в лингвопрагматике, приведенный М. Л. Макаровым: «теория речевых актов (Дж. Остин, Дж.Р. Сёрль, Дж.М. Сейдок, П. Коул, Д. Вундерлих); логико-прагматическая теория коммуникации (Г.П. Грайс, Дж. Лич, Дж. Газдар, С. Левинсон, П. Браун); конверсационный анализ (Г. Сакс, Э. Щеглов, Г. Джефферсон, Д. Циммерман, Дж.М. Аткинсон, Ч. Гудвин, Г. Хенне, Г. Ребок, К. Элих, Й. Ребайн); лингвистический анализ диалога (М. Даскал, Ф. Хундснуршер, Э. Вайганд, Г. Фриц, Л. Карлсон); лингвистический дискурс-анализ (Бирмингемская школа: Дж. Синклер, М. Култхард, Д. Брэзил, Д. Гиббон); лингвистика текста (В. Дресслер, Р. де Боград, Т. ван Дейк, З. Шмидт) и грамматика дискурса (Р. Лонгейкр, Т. Гивон); критический дискурс-анализ (Н. Фэйрклау, Р. Лаков, Р. Водак, Т. ван Дейк); социолингвистический анализ вариативности (У. Лабов, С. М. Эрвин-Трипп); интерактивная социолингвистика (Дж. Гамперц, Э. Гоффман); этнография коммуникации (Д. Хаймс, Дж. Гамперц, Дж. Филипсен); модели репрезентации дискурса в теории искусственного интеллекта (Р. Шенк, Р. Абельсон); когнитивные и психолингвистические модели обработки и понимания дискурса (Т. А. ван Дейк, В. Кинч)» [11, с. 95–96].

Помимо вышеназванных школ, И.М. Кобозева приводит другие направления, которые занимают видное место среди теорий речевого общения: «Достаточно вспомнить глубокую лингвофилософскую концепцию В. Гумбольдта и другие концепции гумбольдтианской ориентации, теорию языка и речи А. Гардинера, теория высказывания М. М. Бахтина, теорию речевой деятельности в советской психолингвистике, основанную на психологической теории Выготского – Леонтьева, теорию аргументации (неориторике), концепцию «анализа диалога» (“conversational analysis”), сложившуюся в рамках социолингвистики, процессуальную семантику, возникшую в контексте создания систем человеко-машинного общения» [12, с. 9]. Дискурсивное направление, пишет Р. Кэррол [13], получило свое развитие в исторической прагматике, вызвав к жизни такие ее ответвления как историческая дискурс-лингвистика (historical discourse linguistics), прагмаисторическая лингвистика (pragmehistorical linguistics), диахроническая прагматика (diachronic pragmatics), прагмафилология (pragmaphilology) и т.д.

Несмотря на все разнообразие направлений, наиболее удачной классификацией по-прежнему остается теория речевых актов Дж. Остина. Многочисленные классификации, разработанные в последующие годы, по сути, являются ее модификациями. Рассмотрим некоторые «новшества», обогатившие классическую теорию речевых актов. Например, Р. ван дер Зандт [14] дополняет классический речевой акт ассертива особым подвидом – речевым актом опровержения (denials) в качестве негативного ассертива. О. Дюкро [8] относит пресуппозицию к акту речи, а А. Берэндоннэр [9] относит паралингвистические средства (жесты) к двойственному речевому акту (*acte, m ambigu*).

К типологии речевых актов Дж. Сёрль добавляет понятие прямых и косвенных речевых актов, выдвинув гипотезу о том, что «в косвенных речевых актах говорящий передает слушающему большее содержание, чем то, которое он реально сообщает, и он делает это, опираясь на общие фоновые знания, как языковые, так и неязыковые, а также на общие способности разумного рассуждения, подразумеваемые им у слушающего» [15, с. 197]. По его замечанию, косвенные речевые акты характерны, прежде всего, для побудительных высказываний, особенно в речевых актах вежливости, где использование прямых повелительных предложений часто бывает неуместным.

Немецкому учёному Д. Вундерлиху, по мнению Г.М. Щербы и Л.М. Боголюбовой [16], принадлежит разработка понятия «речевая ситуация». Она, в отличие от классического трёхуровневого речевого акта, включает в себя также прагматические (экстралингвистические) факторы: «Наиболее детальное описание речевой ситуации принадлежит Д. Вундерлиху, который выделяет следующие её компоненты:

- 1) говорящий;
- 2) собеседник;
- 3) время речи;
- 4) место речи, входящее в поле зрения говорящего;
- 5) пресуппозиции говорящего, связанные с данным высказыванием;

- а) его знания и возможности;
- б) то, что говорящему известно о знаниях и возможностях собеседника;
- в) то, что, по мнению говорящего, должно быть понято собеседником из текста высказывания;
- г) то, что, по мнению говорящего, входит в поле зрения собеседника;
- д) общественные отношения между говорящим и его собеседником;
- е) намерение говорящего, связанное с данным высказыванием;
- ж) фонетические и синтаксические особенности данного высказывания;
- з) содержательная сторона высказывания;
- и) взаимоотношения между говорящим и его собеседником, устанавливаемые в данном высказывании» [16, с. 141–142].

В предложенной Д. Вундерлихом структуре ситуации с понятиями социального и ролевого статуса можно соотнести соответственно «общественные отношения между говорящим и его собеседником» и «взаимоотношения» между ними, «намерение

говорящего» коррелирует с понятием иллюции, «взаимоотношения между говорящим и его собеседником, устанавливаемые в данном высказывании» [16, с. 142] можно связать с понятием перлокутивного акта, а понятия места и времени можно определить как предметно-бытийный фон высказывания.

Последующее развитие теории речевых актов привело к получению ею междисциплинарного статуса, она органично соединилась с некоторыми теориями, прежде всего с прагматикой, и «сыграла важную роль в развитии других лингвистических дисциплин: лингвистики текста, социолингвистики, теории аргументации и в исследованиях в области искусственного интеллекта» [6, с. 293].

Именно в теории речевых актов впервые был отчетливо поставлен вопрос необходимости учета цели (намерения) говорящего и ее распознавания при объяснении процессов речевого дискурса, а также была выявлена взаимосвязь намерения с экстралингвистическими факторами. Таким образом, по признанию ученых, эта теория явилась важной переходной ступенью от описания семантического значения к значению прагматическому.

Библиографический список

1. Charaudeau P. *Dictionnaire d'analyse du discours*. D. Maingueneau. Paris, 2002.
2. Гак В.Г. *Языковые преобразования*. Москва, 1998.
3. Benveniste É. *Problèmes de linguistique générale*. Paris, 1966.
4. Арутюнова Н.Д., Е.В. Падучева Истоки, проблемы и категории прагматики. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва, 1985; Вып. 16.
5. Charaudeau P. *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique : (théorie et pratique)*. Paris, 1983.
6. Кронгауз М.А. *Семантика*. 2-е издание, испр. и доп. Москва, 2005.
7. Kühnlein P. Perspectives on dialogue in the New Millenium. Peter Kühnlein, Hannes Rieser, Henk Zeevat. *Pragmatics & Beyond New Series*. Amsterdam (Philadelphia), 2003; Vol. 114.
8. Ducrot O. *Le dire et le dit*. Paris, 1984.
9. Berrendonner A. *Éléments de pragmatique linguistique*. Paris, 1981.
10. Grant C. B. Introduction. Rethinking Communicative Interaction : an Interdisciplinary Programme / Colin B. Grant. *Pragmatics & Beyond New Series*. Ed. by Colin B. Grant. Amsterdam (Philadelphia), 2003; Vol. 116.
11. Макаров М.Л. *Основы теории дискурса*. Москва, 2003.
12. Кобозева И.М. «Теория речевых актов» как один из вариантов теории речевой деятельности. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва, 1986; Вып. 17.
13. Carrol R. Introduction. Discourse Perspectives on English. Medieval to Modern. Ruth Carrol [et al.] *Pragmatics & Beyond New Series*. Ed. by Risto Hiltunen, Janne Skaffari. Amsterdam (Philadelphia), 2003; Vol. 119.
14. Sandt R. van der. Denial and Presupposition. Rob van der Sandt. *Pragmatics & Beyond New Series*. Ed. by Peter Kühnlein, Hannes Rieser, Henk Zeevat. Amsterdam (Philadelphia), 2003; Vol. 114.
15. Серль Дж.Р. Косвенные речевые акты. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва, 1986; Вып. 17.
16. Щерба Г.М., Боголюбова Л.И. Общие вопросы изучения акта коммуникации. *Французский язык в свете теории речевого общения*. Под редакцией Т.А. Репиной. Санкт-Петербург, 1992; Разд. 2, Гл. 1.

References

1. Charaudeau P. *Dictionnaire d'analyse du discours*. D. Maingueneau. Paris, 2002.
2. Gak V.G. *Yazykovye preobrazovaniya*. Moskva, 1998.
3. Benveniste É. *Problèmes de linguistique générale*. Paris, 1966.
4. Arutyunova N.D., E.V. Paducheva Istoki, problemy i kategorii pragmatiki. *Novoe v zarubezhnoy lingvistike*. Moskva, 1985; Vyp. 16.
5. Charaudeau P. *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique : (théorie et pratique)*. Paris, 1983.
6. Krongauz M.A. *Semantika*. 2-e izdanie, ispr. i dop. Moskva, 2005.
7. Kühnlein P. Perspectives on dialogue in the New Millenium. Peter Kühnlein, Hannes Rieser, Henk Zeevat. *Pragmatics & Beyond New Series*. Amsterdam (Philadelphia), 2003; Vol. 114.
8. Ducrot O. *Le dire et le dit*. Paris, 1984.
9. Berrendonner A. *Éléments de pragmatique linguistique*. Paris, 1981.
10. Grant C. B. Introduction. Rethinking Communicative Interaction : an Interdisciplinary Programme / Colin B. Grant. *Pragmatics & Beyond New Series*. Ed. by Colin B. Grant. Amsterdam (Philadelphia), 2003; Vol. 116.
11. Makarov M.L. *Osnovy teorii diskursa*. Moskva, 2003.
12. Kobozeva I.M. «Teoriya rechevykh aktov» kak odin iz variantov teorii rechevoj deyatel'nosti. *Novoe v zarubezhnoy lingvistike*. Moskva, 1986; Vyp. 17.
13. Carrol R. Introduction. Discourse Perspectives on English. Medieval to Modern. Ruth Carrol [et al.] *Pragmatics & Beyond New Series*. Ed. by Risto Hiltunen, Janne Skaffari. Amsterdam (Philadelphia), 2003; Vol. 119.
14. Sandt R. van der. Denial and Presupposition. Rob van der Sandt. *Pragmatics & Beyond New Series*. Ed. by Peter Kühnlein, Hannes Rieser, Henk Zeevat. Amsterdam (Philadelphia), 2003; Vol. 114.
15. Serl' Dzh.R. Kosvennyye rechevye akty. *Novoe v zarubezhnoy lingvistike*. Moskva, 1986; Vyp. 17.
16. Scherba G.M., Bogolyubova L.I. Obschie voprosy izucheniya akta kommunikacii. *Francuzskij yazyk v svete teorii rechevogo obscheniya*. Pod redakciej T.A. Repinoj. Sankt-Peterburg, 1992; Razd. 2, Gl. 1.

Статья поступила в редакцию 26.08.15

УДК 82

Babicheva Yu.G., Cand. of Sciences (Philology), Head of Department, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: felixjul@yandex.ru

Guz N.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: gna@biisk.city.ru

THE POINT OF VIEW IN I. A. GONCHAROV'S NOVEL "AN ORDINARY STORY": VALUE-BASED AND PSYCHOLOGICAL PLANS OF MANIFESTATION. In the article ideological (value-based) and psychological plans of expression of a point of view are considered. In I.A. Goncharov's novel "An Ordinary Story" scientists repeatedly noted a particularly significant role of the point of

view in works of the writer: the authors of the work prove it on extensive text material. For the research the ideological point of view (the least formalized and therefore most difficult aspect) for the analysis is chosen. It is considered together with the psychological point of view as they often coincide or block each other. Authors come to a conclusion about meaning- and a form-building role of the ideological and psychological points of view in I. A. Goncharov's novel.

Key words: I.A. Goncharov, structure of a text, point of view, ideological and psychological plans of expression of a point of view, form of expression and function of a point of view.

Ю.Г. Бабичева, канд. филол. наук, зав. каф. русского языка и литературы Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск E-mail: felixjul@yandex.ru

Н.А. Гузь, д-р филол. наук, проф. каф. русского языка и литературы Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск E-mail: gna@biisk.city.ru

ТОЧКА ЗРЕНИЯ В РОМАНЕ И.А. ГОНЧАРОВА «ОБЫКНОВЕННАЯ ИСТОРИЯ»: ОЦЕНОЧНЫЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПЛАНЫ ПРОЯВЛЕНИЯ

В статье рассматриваются идеологический (оценочный) и психологический планы выражения точки зрения. В романе И.А. Гончарова «Обыкновенная история» учёные неоднократно отмечали особо значимую роль точки зрения в творчестве писателя: авторы работы доказывают это на обширном текстовом материале. Для исследования выбрана идеологическая – наименее формализованная и поэтому наиболее сложная для анализа точка зрения. Она рассмотрена совместно с психологической точкой зрения, поскольку они часто совпадают или перекрывают друг друга. Авторы приходят к выводу о смысло- и формообразующей роли идеологической и психологической точек зрения в романе И.А. Гончарова

Ключевые слова: И.А. Гончаров, структура текста, точка зрения, идеологический и психологический планы выражения точки зрения, формы выражения и функции точки зрения.

Точка зрения была предметом научной рефлексии в трудах Г.А. Гуковского, В.В. Виноградова, М.М. Бахтина, Б.О. Кормана. Взгляды этих учёных по данному вопросу были учтены или развиты Б.А. Успенским [1]. Классифицируя различные формы точки зрения, он выделил четыре плана её проявления: идеологический, фразеологический, пространственно-временной и психологический с последующими ветвлениями внутри каждого уровня.

В романном творчестве И.А. Гончарова точка зрения играет особую роль, это отмечали Н.К. Фаворин [2], М.В. Отрадин [3]. В данной статье используется классификация Б. Успенского, а предметом исследования является идеологический, или оценочный, план выражения точки зрения, где под оценкой понимается общая система идейного мировосприятия. Идеологический план складывается из различных оценочных точек зрения, носителем которых может выступать как автор, так и герой. Эти ценностные точки зрения могут существовать в тексте автономно или соподчиненно, могут пересекаться или быть параллельными, могут вступать между собой в сложные отношения. Понятия «диалогическая точка зрения» и «оценочная точка зрения» являются синонимичными и взаимозаменяемыми. Диапазон проявления оценочной точки зрения весьма широк: от речевой или поведенческой детали до поступков и развернутых мировоззренческих манифестаций.

В романе «Обыкновенная история» мы находим несколько фокусов восприятия и самовыражения. Это повествователь, Александр и Петр Иванович Адуевы, Лизавета Александровна и второстепенные или эпизодические персонажи [4].

Около 70% текста «Обыкновенной истории» занимают диалоги. Поэтому мировосприятие героев выражено, прежде всего, в них. Диалогический конфликт продуцирует композиционную схему, в соответствии с которой выражаются позиции героев. Это может быть проблема, событие, поступок или предмет – любой факт духовной или материальной жизни, по отношению к которому стороны высказывают своё мнение. Так, по-разному понимают цель приезда Александра в Петербург он сам и его дядя, противоположно осмысливают они любовь, дружбу, творчество, цель жизни. Предмет обсуждения при этом приобретает двойную подсветку: например, волосы Софьи в медальоне – «вещественные знаки невещественных отношений», и они же – «всякая дрянь». Возвращение к одному и тому же предмету разговора рождает мотив, который часто обыгрывается в тексте, а также провоцирует выражение идеологической точки зрения героев – её неизбежности или изменения. Оценочные точки зрения Александра и Петра Ивановича противопоставляются в гипертрофированных формах, но ощущения «перекоса» в ту или иную сторону нет, так как они уравнивают друг друга. При этом мировосприятие обоих Адуевых охватывает довольно широкий спектр жизни, как в духовно-нравственном, так и в конкретно-историческом и бытовом планах. Идеологические же точки зрения остальных героев выражены более сдержанно (за исключением, пожалуй, Юлии Тафаевой – своего рода «зеркала» Александра) и связаны с каким-либо одним аспектом восприятия действи-

тельности, главным для этого героя. Для матери Адуева – это её любовь к сыну, для Лизаветы Александровны – её семейные отношения, для Аграфены – чувство к Евсею, для Марии Горбатовой – «вышивание» узора собственной жизни по канве давно минувших дней. В целом идеологическая точка зрения структурна, и её организация чрезвычайно сложна. Она складывается из прямых, косвенных или относительных проявлений разного объема, практически не поддающихся количественному учету, вступающих в сложные отношения друг с другом. Например, идеологическая точка зрения Александра Адуева предстает непосредственно его высказываниями и внутренней речью, описанием его внешней и внутренней жизни в авторском изложении, суждениями дяди и его жены, репликами второстепенных героев; она самым непосредственным образом связана с сюжетом и композицией, лексикой и стилем в целом. То есть она может быть выражена словом, поступком, интонацией, например, отношение Александра к деньгам недвусмысленно проявляется в метонимии «презренный металл», дядя – в интонации, с которой он произносит эти же слова. Чаще всего все уровни проявления идеологической точки зрения по смыслу однонаправлены: например, душевное состояние Александра в счастливый период его влюбленности выражается адекватными друг другу поведением, речью, авторским описанием. Но иногда наблюдаем другое: внешнее и внутреннее выражение идеологической точки зрения не совпадают, одно из них оказывается ложным. Так, после разговора с отцом Лизы пристыженный Александр решает свести счеты с жизнью, мысленно он прощается с близкими, и слезы текут по щекам его... Обстоятельства, кажется, сплывают ему: разводят мост – и бездна открывается перед ним. Но поступок перечёркивает намерения: прыжок он совершает не в бездну, а на берег. То есть ролевое поведение – это лишь один из слоев проявления идеологической точки зрения героя, который на самом деле не знает сам себя: мыслит этикетно, а поступает инстинктивно. Иногда восприятие действительности героем совпадает с авторским, и мы наблюдаем сочетание точек зрения повествователя и героя: «Он рылся в запыленных делах, соображал вовсе не касавшиеся до него обстоятельства, считал на бумаге миллионами не принадлежавшие ему деньги». Здесь накладывается одно на другое: отчуждённость, отстранённость Александра от чиновничьих обязанностей и авторское неприятие этого бюрократического механизма (этот же мотив – бессмысленности или ненужности канцелярской машины – будет продолжен и в «Обломове», и в «Обрыве»). Сходный эффект наблюдаем и в описании летней петербургской ночи: здесь сливаются два сознания – автора и героя.

Спектр проявлений идеологической точки зрения Петра Ивановича Адуева уже, чем Александра: отсутствуют (за исключением финала) выражение внутреннего состояния как в авторской передаче, так и в форме внутренних монологов или несобственно-прямой речи; сведены до минимума авторские комментарии. Остаются: внешняя речь и самооценка (продиктованное письмо, мысли Александра (о жизненной позиции дяди) и Лизаветы

Александровны (о семейной стратегии мужа)). Ведущей при этом оказывается идеологическая точка зрения героя, выраженная в диалогах – «программных» разговорах и спорах с племянником. Оценочной является и небогатая, но повторяющаяся мимика: «навострлил уши» «поднял брови» «покачал головой».

Идеологические точки зрения дяди и особенно племянника даны не в статике, а эволюции, которая, правда, изображается преимущественно не как процесс, а как результат, итог внутренней деятельности. Отдавший дань романтическому мировосприятию в молодости, Петр Иванович становится потом на подчёркнуто прагматическую позицию, а затем подводится автором к пониманию краха своих позитивистских убеждений. Нет, романтиком он не стал и не станет, но быллой уверенности в правоте своих взглядов нет, он – на пороге идейного кризиса. Александр проходит этапы надежд и неясных мечтаний, пылкой влюблённости и унижения, отчаяния и желчности, разочарования и апатии. Как проходило перерождение в трезвого преуспевающего чиновника, для которого основными стали карьера и достаток, мы не знаем. В эпилоге в повествовании происходит удивительная вещь: идеологическая точка зрения Петра Ивановича неожиданно проявляется в авторском описании его внутреннего состояния, чего не было до сих пор, а о новой жизненной позиции Александра мы узнаём только из диалога между ним, Лизаветой Александровной и дядюшкой. То есть переродившийся Александр становится как бы «закрытым» для повествователя, а испытывавший душевные страдания Адуев-старший, наоборот, доступнее для проникновения в его мысли и чувства. Местами для повествователя они не поменялись: Петр Иванович не исповедует культ сердца, не может ясно осознать, в чем же причина семейного краха, и, приоткрывая его душевные движения, автор не может удержаться от иронии: «А порывшись в душе своей, Пётр Иванович не нашел там и следа страсти». Слово «порывшись» очень точно характеризует героя: роятся в том, что лежит грудой, не востребованное к каждодневному пользованию, и где же это? – в душе... рядоположение слов из разных стилистических пластов даёт эффект снижения образа.

Оценочная точка зрения Лизаветы Александровны выражена довольно скупой – в одном фрагменте несобственно-прямой речи и в двух диалогах, поэтому можно предположить, что на роль золотой середины между романтической позицией Александра и прагматической – Петра Ивановича она не претендует, скорее всего, Гончаров видел в женских образах, в их лучших проявлениях, гармонизирующее начало. Её идеологическая точка зрения также не статична. Если сначала она выражается в сочувствии Александру, заботе о нём, в несогласии с мужем, то в эпилоге её проявление сведено к нулю и означает апатию и утрату интереса к жизни. Очевидно, образ этот, как и другие женские типы романа, понадобился Гончарову как вспомогательный, чтобы оттенить других героев.

Мировосприятие Юлии Тафаевой воссоздано в романе наиболее конкретно и подробно, в сопоставлении с другими женскими образами. Из всех героев романа у неё самая пространная предыстория. Все это не случайно. Во-первых, Юлия – зеркальное отражение Александра, и поэтому чувство именно к ней становится пробным камнем, испытанием для Адуева. Образ Юлии помогает понять отсутствие самодостаточности в мировосприятии романтика типа Адуева. Именно она раскрывает бесперспективность его изначальной позиции, с мягким юмором изображенную автором. Идеологическая точка зрения Анны Павловны отчетливо выражена в её монологе («Посмотри, друг мой...»), письме Петру Ивановичу. Безотчетная патриархальность и беззаветная любовь к сыну – вот суть Анны Павловны. Она олицетворяет собой те самые «недра провинции», власть которых над Александром так осложнила его жизнь в столице. Об идеологической точке зрения остальных героев говорить не приходится, так как она отражает лишь какую-то часть их мировосприятия. Естественно, минимализированы и формы проявления, и их количество: чаще всего это несколько небольших сцен или краткие, пропорциональные роли героя в тексте описания, причем в последних идеологическая точка зрения героя может совпадать с авторской оценкой.

Наиболее сложной оказывается идеологическая точка зрения повествователя. В.Г. Белинский связывал творческий замысел «Обыкновенной истории» с необходимостью борьбы с эпигонским романтизмом в жизни и литературе [5]. Писатель не отрицал этого, но его позиция, доверенная повествователю, гораздо сложнее. Идеологическая точка зрения повествователя шире оценки исторической эпохи и связана с национальным ос-

нованиями бытия, с философским осознанием его универсальных законов, с пониманием единства времени и его движения. С точкой зрения повествователя связано заглавие романа: «обыкновенной» историю Александра Адуева (да и Петра Ивановича) мог назвать тот, кто хорошо понимал философские и социально-экономические тенденции эпохи. Идеологическая точка зрения повествователя проявляется в начале романа (утро в Грачах, проводы Александра) в сочувственном тоне, усиленном лирическим отступлением («Бедная мать!...»). Но это сочувствие конкретно лицу, а не укладу: остальные обитатели Грачей изображены с мягкой иронией. Хотя повествование ведётся во внесубъектной форме, от третьего лица, присутствие непосредственного повествователя время от времени обнаруживается различными способами: непосредственным обращением к читателю или упоминанием о нем («...знакомое читателю озеро в Грачах чуть-чуть рябило от зыби»). Или: «Александр вышел, в каком положении – пусть судит читатель»; прямым именованием Александра главным действующим лицом романа, «моим героем»; лирическими отступлениями, предполагающими наличие другого воспринимающего сознания («Велики ли вы...»); обобщенно-личными обращениями («Бросим нескромный взгляд на его блаженство») То есть литературоцентрическая природа повествования в «Обыкновенной истории» выражена весьма недвусмысленно, и вопрос о «второй реальности», таким образом, отпадает. В этом мы видим дань традиции, связь с романтической школой, где писатель был demiurгом, которому подвластны были и доступны все внутренние побуждения героев. У Гончарова такой жесткой деформации волей «всепроникающего» автора нет, но нет и иллюзии автономности созданного им художественного мира, о чём свидетельствуют вышеуказанные формы экспликации повествователя. Его идеологическая точка зрения проявляется на разных уровнях повествования в лексико-фразеологическом, психологическом и композиционном аспектах. Простейший случай – прямая оценка во внесубъектном повествовании или авторский комментарий. Правда, примеров прямой авторской оценки немного: писатель стремился к объективной манере изложения.

План психологии, помимо своей основной функции, также является индикатором идеологической точки зрения: выше мы говорили о доступности для повествователя внутреннего мира Александра до перерождения и закрытости – после. До эпилога довольно часто передается внутренняя речь Александра в несобственно-прямой форме и с высокой степенью литературной обработанности, что свидетельствует об определенной близости повествователя герою. В эпилоге же – исключительно «внешний» взгляд на него, отнюдь не равнодушный, а скорее насмешливо-удивленный: «Как он переменялся! Как оплешивел, как стал румян! С каким достоинством он носит свое выпуклое брюшко и орден на шее!». Сниженная лексика, соединение как однородных далеких друг от друга по стилистике и семантике слов создают эффект иронической отстраненности от героя. И – обратная ситуация с Адуевым-старшим: в начале романа, рассказывая о нём, повествователь часто опирается на слухи или подчёркивает недостоверность или гипотетичность информации («В Петербурге он слыл за человека с деньгами и, может быть, не без причины; служил при каком-то важном лице»). Душевный же кризис словно приоткрывает для повествователя внутренний мир Петра Ивановича: впервые появляется несобственно-прямая речь героя. То есть по ходу романа, переходя от одного героя к другому, повествователь сочетает в себе черты «всезнающего» и «ограниченного» автора.

Идеологическая точка зрения повествователя характеризуется определенной динамикой. Повествование организовано так, что в начале романа подчёркивается наивность и беспомощность Александра: дядя поучает его и не подвергается при этом авторской иронии; по мере развития действия роль справедливого судьи передается Лизавете Александровне, а дядя противопоставляется и племяннику, и жене своим прагматизмом и сухостью. В эпилоге же – явное сочувствие повествователя Петру Ивановичу и отчуждение от Александра. Иногда же идеологическая точка зрения повествователя нарочито неопределенна: «Нельзя сказать про него, чтоб он был простой и добрый человек. О нет! Он в обиду себя не давал и судил весьма здраво о нынешнем состоянии России, о том, что ей недостает...». Здесь, во-первых, противопоставляются не антонимические, исключаящие одновременное наличие в характере качества, во-вторых, повествователь, с одной стороны, довольно высоко оценивает героя, с другой – оценка его иронична. Оценивающее мнение повествователя на протяжении всего романа выражается в харак-

терных конструкциях, когда первая часть связана с восприятием ситуации героем, вторая – повествователем: «Матушка Аграфена Ивановна! – начал он умоляющим голосом, обняв ее за талию, сказал бы я, если б у нее был хоть малейший намек на талию». Или: «Ну что ты, разиня, тут расселся!? – отвечала она, как будто он в первый раз тут сидел». Идеологическая точка зрения повествователя выполняет в подобных конструкциях объективирующую и уравнивающую роль, совмещение двух восприятий создает эффект объемности мира. Сходную функцию выполняет введение стилистически или эмоционально окрашенных или ситуативно неуместных слов в речь повествователя в составе диалогов: «Поспелов! – Адуев!... вскрикнули они враз, тиская друг друга в объятиях. – Навек, не правда ли? – говорил пылко Александр, стискивая руку друга и наскakiвая на него. – До гробовой доски, – отвечал тот, тиская руку еще сильнее и наскakiвая на Александра». Разговорные «враз» и «тиская» снижают пафосность ситуации, удвоенное «наскакивая» вообще придает сцене комический оттенок. Не случаен, наверное, и приём зеркального отражения в поведении друзей: одинаковые чувства и мысли, одинаковые жесты и позы подчеркивают трафаретность образа провинциального романтика и – тем самым – его исчерпанность.

Прежде чем приступить к рассмотрению психологической точки зрения в романе «Обыкновенная история», хотелось бы отметить тот факт, что, на наш взгляд, названный план близок к идеологическому и часто им перекрывается. Даже в наиболее обстоятельном исследовании Б.А. Успенского их определения частично совпадают: обе дефиниции отталкиваются от субъекта сознания, только идеологическая точка зрения предполагает оценку, а психологическая – принадлежность субъекту сознания. При этом подчеркивается, что идеологический уровень – самый общий и «в наименьшей степени поддается формализации», тогда как план психологии, напротив, конкретен и сопровождается формальными признаками субъективного сознания. Идеологическая точка зрения может перекрывать психологическую. Например: «Александр вскочил и проворно что-то прикрыл рукой». На первом плане здесь психологическая точка зрения, внешняя по отношению к герою, «что-то» выполняет функцию отстранения повествователя от сознания героя. Но можем усмотреть и оценочный оттенок в поведении Александра: стесняется или боится дяди, не доверяет ему. Или: «где же любовь? – говорил он, – и скоро ли придет она? Когда же настанут эти дивные минуты, эти сладостные страдания, трепет блаженства, слезы – и проч...». Слово «проч...» обнаруживает и психологическую, и идеологическую точки зрения, она принадлежит повествователю и заключается в ироническом отношении к любовным мечтаньям героя. Еще пример: «Впрочем, он избегал не только дяди, но и толпы, как он говорил». Здесь снова сочетание манифестированного субъекта сознания и его оценки. «Вдруг этот артист согнулся в свой черед перед толпой и начал униженно кланяться и благодарить». Здесь «униженно» – показатель восприятия Александра, то есть обозначение психологической точки зрения, но одновременно это и оценочное слово, то есть показатель и идеологической точки зрения.

Для «Обыкновенной истории» характерно использование и внешней, и внутренней точек зрения в различных соотношениях. Антон Иванович, Костяков, граф, Наденька, Евсей, Аграфена, дворник описаны исключительно с внешней точки зрения и преимущественно объективно. Этот же ракурс преобладает и в изображении Петра Ивановича и Лизаветы Александровны, за исключением нескольких фрагментов (внутренняя речь Лизаветы Александровны – 1 глава 2-й части) и Петра Ивановича – эпилог. С внешней и с внутренней точек зрения изображены Александр, его мать, Лиза, Мария Горбатова. При этом внутренний мир матери и тетки Александра раскрывается в их письмах, его своеобразие в том, что это не скрытое от постороннего взора и эксплицированное автором, «всевидающим» повествователем душевное движение, а в какой-то степени обработанный письменный текст, адресованный чужому восприятию. Поэтому, на наш взгляд, здесь можно говорить о некоей маргинальной позиции по отношению и к внутренней, и к внешней точке зрения. Как отмечалось выше, для романа Гончарова характерно использование практически всех вариантов точек зрения, но в полной мере это относится только к главному герою. Внешний план в изображении Адуева представлен следующими приемами: 1) объективное безоценочное (без опоры на субъект сознания) повествование («Навстречу Анне Павловне шел и сам Александр». «Проходя по Морской, он увидел в окне одного дома...»); 2) объективное (то есть тоже без опоры на субъект сознания) оценочное повество-

вание: «Александр был избалован, но не испорчен домашнею жизнью. Природа так хорошо создала его...». Или: «Александр утром вбежал к дяде как сумасшедший». Или: «Он сделался еще холоднее, угрюмее»; 3) точка зрения героя; она может быть высказана вслух или эксплицирована «всевидающим» повествователем, в последнем случае внешней для Александра, но внутренней для того, кому принадлежит. Примеры. «У него есть такт, – говорил он (Адуев-старший – Н.Г.) одному своему компаньону по заводу, – чего бы я никак не ожидал от деревенского мальчика». «Один восторжен до сумасшествия, другой ледян до ожесточения» (мысли Лизаветы Александровны). «Девушка между тем успела разглядеть, что Александр был совсем другого рода человек, чем Костяков. Она быстро заметила в нем признаки воспитания, на лице прочла мысль...»; 4) точка зрения повествователя с опорой на слова «видимо», «как будто», «наверное», «очевидно»; 5) прямая речь героя.

Как и письма, высказывания в диалогах, с одной стороны, являются реакцией внутреннего мира на ситуацию, с другой – они «овнешвлены» для «описывающего» лица, для наблюдателя, для повествователя. Внутренний план изображения Александра Адуева включает в себя: а) авторское изложение с использованием глаголов внутреннего состояния: «думал», «чувствовал», «ощущал»; б) внутренние монологи; в) замещенная прямая речь. Все вышеперечисленные точки зрения используются в самых различных соотношениях: это может быть последовательная их смена, «маятниковое» чередование, синтез. Рассмотрим небольшой фрагмент текста. «Только что Петр Иванович расположился браться, как явился Александр Федорович (внешний объективный план – Н.Г.). Он было бросился на шею к дяде, но тот, пожимая мощной рукой его нежную юношескую руку (внешний, оценочный план – Н.Г.), держал его в некотором отдалении от себя, как будто для того, чтобы наглядеться на него (внутренний план, субъективный, без указания на принадлежность – Н.Г.), а более, кажется, затем, чтобы остановить этот порыв и ограничиться пожатием. – Мать твою правду пишет, – сказал он, – ты живой портрет покойного брата (внешняя точка зрения, субъективная, с указанием на принадлежность конкретному лицу). За этим Пётр Иванович начал делать свои дела, как будто тут никого не было» (внешняя, субъективная, без указания на принадлежность). Как видим, в плане психологии отрывок выдержан в режиме смены точек зрения. Эта же множественность характерна для всего текста романа. При этом внутренняя точка зрения, помимо более глубокого и многостороннего раскрытия образа героя, является и показателем авторской симпатии или отчужденности от героя. В этом плане не случайна психологическая «закрытость» для повествователя Александра в эпилоге, где он изображен исключительно с внешней точки зрения, а, с другой стороны, объемная и развернутая внутренняя точка зрения Петра Ивановича, переживающего душевный кризис. Количественное соотношение внешней и внутренней точек зрения в романе пропорционально и уравновешено.

Очень сложно строится соотношение идеологических и психологических планов. Несовпадение идеологической точки зрения с психологической проявляется в тех случаях, когда освещение персонажа «изнутри» не сопровождается его идейной близостью повествователю. С одной стороны, предполагается, что и автор может целиком и полностью – то есть в самых разных отношениях – принимать точку зрения того или иного из своих героев. Это означает, что автор регулярно описывает внутреннее состояние соответствующего героя, тогда как всех остальных персонажей изображает с внешней стороны, через его восприятие, – и, таким образом, авторская позиция косвенно совпадает с позицией данного героя в плане психологии. С другой стороны, автор может раскрывать образ героя с внутренней точки зрения, остальных же изображать со своей идеологической и психологической позиций. Внутренние монологи Александра, выражение его душевного состояния в прямой и замещенной речи не означает «передачи» ему авторского голоса. Да, повествователь сочувствует его мечтам и иллюзиям, поискам себя, страданиям, но его идеологическая позиция – иная, отсюда – и ирония в отношении к Александру.

Весьма редко встречается в «Обыкновенной истории» несовпадение пространственно-временной и психологической точек зрения: «Она с неудовольствием опустила опять в кресло и опять с трепетным ожиданием устремила взгляд на рошу, не замечая ничего вокруг. А вокруг было что заметить: декорация начала значительно изменяться. Полуденный воздух, накаленный знойными лучами солнца, становился душен и тяжел. Вот

и солнце спряталось. Стало темно. И лес, и дальние деревни, и трава – все облеклось в безразличный, какой-то зловещий цвет. Анна Павловна очнулась и взглянула вверх. Боже мой! С запада тянулось... безобразное пятно». Здесь устремила взгляд на рошу – Анна Павловна, а описывает происходящее – повествователь. Совмещение различных точек зрения на одном уровне – довольно редкий прием в «Обыкновенной истории». Например, вид с балкона описывается сначала повествователем, затем Анной Павловной, – то есть единая пространственно-временная точка зрения при разных идеологических. А совмещение точек зрения на разных уровнях, наоборот, наиболее типично для «Обыкновенной истории»: часто переходы от внутренней речи Александра к описаниям или рассуждениям повествователя неопределенны, незаметны, сопряжение их столь гармонично, что позволяет говорить о глубинном проникновении автора во внутренний мир героя, а иногда – о слиянии их мироощущений. (Например, описание летней ночи или впечатлений провинциала в Петербурге.) Есть примеры, когда повествователь переносит именование из внутренней речи героя во внешний план изображения: «И тут покоя нет, – думал он, – и тут какой-то Эдип с Антигоной...». Выждав столько времени, сколько требовали приличия, он ушел и уселся под дерево.

«Cela passe toute permission!» – подумала Антигона, вспыхнув от гнева. «Извините! – сказал Эдип Адуеву, – мы, может быть, помешали вам?».

Таким образом, идеологический и психологический планы изображения, или точки зрения, в «Обыкновенной истории» характеризуются разнообразием, вариативностью, множественностью соотношений, что образует сложную многомерную структуру и во многом определяют композицию произведения. Как специфически «гончаровский» прием выделяем частую и гармоничную смену точек зрения, функциональную роль которой полагаем в увеличении числа ракурсов видения и достижения тем самым объемности изображения. Помимо этого, продуктивно используется сочетание внутренней субъективной точки зрения героя с внешней объективной точкой зрения «ограниченного» повествователя, – другими словами, проникновение в мысли и чувства героя чередуется с «закрытостью» его для повествователя в некоторых, часто самых простых, ситуациях. При этом просматривается четкая тенденция: чаще всего ограничено знание повествователя о чертах, изображенных с внешней точки зрения. Идеологическая и психологическая точки зрения выполняют смысло- и формообразующую функцию в первом романе И.А. Гончарова.

Библиографический список

1. Успенский Б.А. Поэтика композиции. *Семиотика искусства*. Москва, 1995.
2. Фаворин В.К. О взаимодействии авторской речи и речи персонажей в языке трилогии Гончарова. *Известия АН СССР. Отделение литературы и языка*. 1960; Т. 9; Вып. 55: 352.
3. Отрадин М.В. *Проза Гончарова в литературном контексте*. Санкт-Петербург, 1994.
4. Гончаров И.А. Обыкновенная история. *Собрание сочинений*: в 8 т. Москва 1977 – 1980; Т. 1: 172 – 469.
5. Белинский В.Г. Взгляд на русскую литературу 1847 года: (Отрывок из статьи): Статья вторая и последняя. *Гончаров И.А. в русской критике: сборник статей*. Вступительная статья М.Я. Полякова; Примечания С.А. Трубникова. Москва: Художественная литература, 1958: 27 – 52.

References

1. Uspenskij B.A. Po`etika kompozicii. *Semiotika iskusstva*. Moskva, 1995.
2. Favorin V.K. O vzaimodejstvii avtorskoj rechi i rechi personazhej v yazyke trilogii Goncharova. *Izvestiya AN SSSR. Otdelenie literatury i yazyka*. 1960; T. 9; Vyp. 55: 352.
3. Otradin M.V. *Proza Goncharova v literaturnom kontekste*. Sankt-Peterburg, 1994.
4. Goncharov I.A. Obyknovennaya istoriya. *Sobranie sochinenij*: v 8 t. Moskva 1977 – 1980; T. 1: 172 – 469.
5. Belinskij V.G. Vzglyad na russkuyu literaturu 1847 goda: (Otryvok iz stat'i): Stat'ya вторая i poslednyaya. *Goncharov I.A. v russkoj kritike: sbornik statej*. Vstupitel'naya stat'ya M.Ya. Polyakova; Primechaniya S.A. Trubnikova. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1958: 27 – 52.

Статья поступила в редакцию 25.09.15

УДК 81-25

Bedareva I.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),
E-mail: bediral@mail.ru

POSSIBILITIES OF THE METHOD OF GROUP RECONSTRUCTION (ON THE MATERIAL OF RUSSIAN DIALECTS OF AL-TAI). The article presents an analysis of 90 dialectal names of birds recorded in dialects of the Altai with the use of a group method of reconstruction. On the material of the dialects of the Altai it is shown that each lexical group, selected by a particular theme, has its own set of motivational signs, depending on the objective properties of the referent object that is a manifestation of the language system in the nomination process. The presented material allows finding out the semantic development of individual tokens and their occurrences in the lexical system of the Russian language, to give an analogy of names in other dialects, to do the grouping by region distribution, to mark phonemic, lexical and morphological, accentological versions of the lexemes. The study highlighted the benefits of the study of a language method of group reconstruction.

Key words: dialects of Altai, theme group, regional lexicology.

И.А. Бедарева, канд. филол. наук, доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,
E-mail: bediral@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА ГРУППОВОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ГОВОРОВ АЛТАЯ)

В статье представлен анализ 90 диалектных наименований птиц методом групповой реконструкции, зафиксированных в говорах Алтая. На материале говоров Алтая подтверждается положение о том, что каждая лексическая группа, выделенная по тематическому принципу, имеет свой набор мотивировочных признаков, зависящий от объективных свойств самих обозначаемых объектов, что является проявлением системы языка в процессе номинации. Представленный материал позволил выявить особенности семантического развития отдельных лексем и время их вхождения в лексическую систему русского языка, привести аналогии наименований в других диалектах, сделать группировку по регионам распространения, отметить фонематические, лексико-морфологические, акцентологические варианты лексем. В исследовании подчеркиваются преимущества исследования лексики методом групповой реконструкции.

Ключевые слова: говоры Алтая, тематическая группа, региональная лексикология.

В современной лингвистической науке всё большее внимание уделяется проблемам исторической лексикологии. Изучая лексику в развитии, данная наука стремится выявить формирование и развитие словарного состава языка на разных этапах истории. Главной целью этой науки является представление полной картины исторического развития лексической системы русского языка с древнейших времен до наших дней. Кроме того, нужно выявить «особенности функционирования лексики в разных сферах, типах памятников и на разных территориях в те или иные периоды развития языка» [1, с. 8].

Среди учёных, занимающихся исследованием формирования и обогащения словарного состава языка в связи с историей народа нет единой концепции по поводу того, каким именно путем пойти в изучении истории слов. Изучением лексики русского языка с помощью метода групповой реконструкции занимались многие исследователи. Среди них В.А. Аверина, О.П. Бархатова, Т.А. Беркович, В.И. Вакуров, В.А. Дерягин, Л.И. Карамышева, В.П. Кузнецов, В.А. Меркулова, Ф.П. Сороколетов, О.Н. Трубачев. Этот далеко не полный перечень свидетельствует о том, что вопрос открыт и нуждается в решении.

Ф.П. Сороколетов в своей работе «История военной лексики в русском языке XI – XVII веков», занимаясь изучением «путей и закономерностей формирования и развития военной лексики русского языка на протяжении большой исторической эпохи», проделал лингвистический анализ слов, используя при этом метод изучения лексики по тематическим группам [2, с. 3]. Используя этот же метод, В.А. Меркулова изучала этимологию названий растений. В своей работе исследовательница выделяла особенность группы народных названий растений, которая заключается в «наслаивающихся друг на друга микрополях, с небольшим количеством единиц в каждом поле» [3, с. 75]. В связи с тем, что лексика названий растений номинативна по своей природе и тесно связана с реальной действительностью, исследовательница считает необходимым знание свойств растений (формы, цвета, вкуса и т. д.). О.Н. Трубачев в своей работе «Ремесленная терминология в славянских языках» преимущественное внимание направил на проблемы групповой реконструкции слов [4]. Позиция В.Я. Дерягина близка взглядам О.Н. Трубачева. В работе «Название рукавиц в русском языке» этот учёный показывает недостатки метода «пословной» этимологии и убеждает в необходимости применить методику группового исследования лексики [5].

Некоторые учёные отмечают негативные моменты метода групповой реконструкции: во-первых, – пестрота лексики отдельных тематических групп; во-вторых, – «отсутствие системности» [6, с. 243]. Но, несмотря на это, можно отметить ряд преимуществ рассмотрения лексики в «тематическом» аспекте. Вслед за Ф. П. Филиным, мы считаем, что оно позволяет установить связь между словами и обозначаемыми ими реалиями; позволяет определить место тематических групп в словарном запасе языка, их рост или сокращение в зависимости от внешних, исторических обстоятельств, процессы терминологизации слов с общим значением, расширение и сужение значений слов в зависимости от изменений «материи» и функций обозначаемых реалий; позволяет осветить целый ряд других лексикологических вопросов [7, с. 166].

В исследовании названий птиц в русских говорах Алтая мы акцентировали внимание на семантическом аспекте и этимологии. Семантическая сторона остается до сих пор самой трудной и самой уязвимой стороной этимологического исследования. Для восстановления истории слова особенно важно использование диалектного материала, так как благодаря сохранению внутренней формы, этимологической прозрачности слова в говорах происходит «архаизация смысловой структуры ряда диалектных лексем, что выражается в сохранении диалектными словами древних значений» [8, с. 30]. Опора на архаические черты говоров, зафиксированные в диалектном словаре, позволяет реконструировать древний звуковой облик слова, его исходную словообразовательную структуру, внутреннюю форму и тем самым уточнить либо подтвердить этимологию слова. Материал диалектов – это «неисчерпаемая сокровищница, в которой сохраняются архаические слова и формы, давно уже утраченные в литературном языке» [9, с. 39].

Мысль о возможности использовать в семантических реконструкциях лексические данные русских народных говоров была высказана языковедами давно. Ученые XIX века обратили внимание на характерную для диалектов особенность – консервацию архаизмов, которая давала возможность представить пер-

воначальное значение общеупотребительных слов. Наиболее отчетливо мысль о необходимости использовать при объяснении структуры общеупотребительных слов данные русских народных говоров прозвучала в работах Ф.И. Буслаева, П.А. Лавровского, Я.К. Грота, изучавших словообразование в историко-генетическом плане и поэтому особое значение придававших сходным чертам в словообразовании диалектов и древнерусского языка. В настоящее время повышается роль диалектного источника в решении этимолого-словообразовательных проблем в связи с особенностями развития современной этимологии.

В результате исследования лексики говоров Алтая методом групповой реконструкции был выявлен пласт исконных и заимствованных названий птиц, проведен анализ 90 исконных лексем, извлеченных методом сплошной выборки из «Словаря русских говоров Алтая» [10]. Из них 75 названий имеют прозрачную внутреннюю форму и 15 лексем с затемненной внутренней формой. Этимологически прозрачные лексемы были объединены в общие семантические модели на основе обобщения однородных мотивировочных признаков. В говорах Алтая выделено семь семантических моделей исконных названий птиц с прозрачной внутренней формой, основу которых составляют следующие мотивировочные признаки: «звукоподражание», «внешние особенности», «место обитания», «употребляемая пища», «отождествление», «особенности поведения», «биологические особенности».

В результате исследования удалось выявить особенности семантического развития отдельных лексем и время их вхождения в лексическую систему русского языка. В древнерусском периоде зафиксированы лексемы: *гоголь*, *гусыня*, *жаворонок*, *жеравь* (*жерави*, *жаравь*), *кур*, *кокушка*, *тетерев*, *желна* «дятел», *рябок* «куропатка», *жид* «еврей», *куропатина* «мясо куропадки», *косач* «тетерев», *коршун*, *скопец* «кастрат» (всего 14 лексем). Для старорусской письменности характерны следующие лексемы: *гоголь*, *гусыня*, *жаворонок*, *жеравь* (*жаравь*, *журавка*, *жаравка*, *журавль*, *жаравль*), *желна* «дятел», *рябок* «куропатка», *жид* «еврей», *косач* «тетерев», *селезень* «1. утка, 2. селезенка», *куропоть*, *снегирь*, *коростель*, *кур*, *кокушка*, *коршун*, *гайворон* «1. ворон, 2. грач» (всего 16 лексем). В XVIII–XIX веке отмечены лексемы: *авдошка* «кулик», *гоголь*, *гусыня*, *пигалица* «чибис», *жаворонок*, *журавль*, *квочка*, *коростель*, *крохаль* «нырок», *кур*, *тетерев*, *шилохвостка*, *рябок*, *снегирь*, *жид* «еврей», *жулан* «хищная птица», *клевака* «драчливая птица», *парунья*, *пахарь* «земледелец», *красавка* «красивая девушка», *дупланка* «долбленная кадка» (всего 21 лексема). Для современного русского литературного языка характерны лексемы: *рябчик*, *снегирь*, *жид* «еврей», *гоголь*, *желна* «дятел», *белоглазка* «нырок», *пахарь* «земледелец», *красавка* «растение», *мымра* «угрюмая женщина», *шилохвостка* «утка», *косач* «тетерев», *куропатка* «птица отряда куриных», *тетёрка* «самка тетерева», *жаворонок*, *зуй*, *гусыня*, *коршун*, *скопец* «кастрат» (всего 18 лексем).

Следует отметить, что некоторые лексемы имеют различное значение в говорах и в современном русском литературном языке. Так, например, лексема *жид* на всех этапах развития русского языка имела значение «еврей», но в говорах – «воробей». Также на протяжении истории своего функционирования слово *пахарь* употреблялось в значении «земледелец», а в говорах – «кулик». Лексема *красавка* имела в XVIII веке значение «красивая девушка», в XX веке «растение», а в говорах – «журавль». В современном русском литературном языке *мымрой* называют «угрюмую женщину», а в говорах – «птицу». В XVIII веке *дупланкой* называли «долбленную кадку», а в говорах – «утку». В современном русском литературном языке *мясник* – это «продавец мяса», а в говорах – «синица». В древнерусском периоде и в современном русском литературном языке *скопец* имел значение «кастрат», а в говорах – «ястреб».

В некоторых наименованиях прослеживается следующая тенденция: слово употребляется в традиционной форме и значении с древнерусского периода до XIX века, в современном русском литературном языке значение сохраняется, а звуковая оболочка изменяется, однако в говорах слова сохраняют ту форму, которая была присуща им на предыдущих этапах. Это подчеркивает способность говоров удерживать архаические явления, сохранять первоначальные значения слов. Например, в современном русском литературном языке *рябчик*, *куропатка*, *крохаль*, *кукушка*, *зуй*, *курица*, *журавль*, а в говорах и в более ранние периоды развития языка – *рябок*, *куропан*, *корхаль*, *кокушка*, *зуй*, *кур* (*курка*), *журав* (*жеравь*).

Большинство названий птиц в говорах Алтая имеют аналоги в других диалектах. Названия птиц можно сгруппировать по регионам распространения.

1). Названия, охватывающие Урало-Сибирский регион: *рябок* (в среднеобских, красноярских, забайкальских), *рябуха* (в среднеобских), *парунья* (в уральских), *седунья* (в среднеобских), *куропат* (в олонечских), *куропатка* (в среднеобских, уральских), *гоглюха* (в среднеобских), *журавель* (в уральских, красноярских), *каркаль* (в среднеобских), *квочка* (в уральских), *крякуха* (в среднеобских), *кокушка* (в среднеобских, приамурских), *тетерюха* (в приамурских), *ласточата* (в уральских), *пальнушка* (в томских, уральских).

2). Названия, известные не только на Урале и в Сибири, но и на Севере Европейской России: *белоглазка* (в астраханских), *жулан* (в красноярских, вятских, пермских, иркутских), *кладунья* (в вологодских), *клевуна* (в вологодских), *куропат* (в олонечских), *гусиха* (в архангельских, вологодских, вятских, среднеобских), *зуй* (в уральских, вятских), *квочка* (в вологодских, красноярских), *клохтуша* (в иркутских, вятских, ярославских), *курушка* (в архангельских, орловских).

3). Названия, отмеченные в южнорусских говорах: *жид* (в новгородских), *клохтуха* (в псковских), *квочка* (в курских), *курушка* (в орловских, архангельских), *гайворон* (в костромских, тамбовских), *каныш* (в воронежских, тамбовских).

Таким образом, группировка по ареалам распространения свидетельствует о разноречивой основе говоров Алтайского края.

Отмечены лексемы, зафиксированные только в говорах Алтая: *коростель* «коростель»; *какушка* «кукушка»; *пырун* «индюк»; *свистун* «утка»; *щурик* «стриж»; *белуха* «курица белой масти»; *сероселезняха* «утка»; *черняк* «гагара»; *парица* «наседка»; *соломинка* «птица, собирающая солому»; *шильце* «утка»; *пырушка* «индейка»; *болотная курочка* «кулик»; *утак* «селезень». Все проанализированные лексемы имеют в говорах Алтая прямые значения наименования птиц.

Известны случаи, когда одна птица имеет несколько наименований. Например, *белоглазка* и *чернушка* обозначают «нырка»; *рябок* и *дикуша* – «рябчика»; *сероселезняха*, *шильце*, *шилохвостка* – «утку»; *седунья*, *клевуна*, *кладунья*, *парица* – «курицу»; *авдошка*, *щурик* – «кулика»; *горобун*, *пугач*, *жид* – «воробья»; *жулан*, *мясник*, *кузик* – «синицу». Это связано с тем, что в основу наименования положены различные мотивировочные признаки для названия птицы. Из примеров можно проследить характерную для диалектов особенность – детализацию названий одного и того же биологического вида.

В говорах Алтая одно наименование может распространяться на нескольких птиц. Например, *жулан* – «синица», «снегирь»; *рябок* – «рябчик», «куропатка»; *мышеловки* – «сова», «ястреб», «полевой лунь», «канюк», «кобчик»; *синочка* – «дрозд», «ласточка». Данное явление связано с тем, что в названиях отражены сходные признаки разных птиц.

Сопоставления делают очевидным то, что любая тематическая группа представлена в диалектах несравненно большим количеством лексем, чем в литературном языке. Данное обстоятельство не может не содействовать большей объективности и обоснованности выводов о семантических связях слов, анализируемых в составе того или иного лексического объединения.

В исследуемой группе можно отметить следующие виды вариантов слов: лексико-фонетические, морфологические, лексико-семантические.

Фонематические варианты слов: *курушка* – *какушка* (Залесовский район) – *кокушка* (Тальменский район); *квочка* (Алейский район) – *клочка* (Краснощекинский район); *квохтуха* (Шипуновский район) – *квахтуха*; *квохтунья* (Ребрихинский район) – *клохтунья* (Усть-Канский район); *куропат* (Завьяловский район) – *куропан* (Тюменцевский район); *снегури* – *снегири* (Калманский район); *снегирек* – *снегарек* (Калманский район); *черлядь* (Романовский район) – *чернядь* (Алейский район); *ко-рагууж* (Усть-Канский район) – *карагууж* (Усть-Канский район); *кроншнеп* – *кроншлеп* (Павловский район); *копалуха* – *кипалуха* (Усть-Канский район).

Таким образом, варианты в пределах Алтайского края междиалектные, но встречаются и внутридиалектные: в Усть-Канском и Павловском районах. Вероятно, междиалектные варианты возникают по причине позднего происхождения.

Акцентологические варианты представлены следующими лексемами: *курушка* (Бийский район) – *курушка*; *каркаль* (Павловский район) – *каркаль*; *желна* (Тальменский район) – *жёлна*.

Лексико-морфологические варианты представлены суффиксальным типом: *гоглюха* – *гоглюха* (Усть-Канский район); *гусыня* – *гусиха* (Усть-Канский район); *кура* – *курка* (Усть-Канский район); *журав* (Павловский район) – *журавель* (Рубцовский район); *квохтуха* (Шипуновский район) – *квохтунья* (Ребрихинский район) – *клохтуша* (Усть-Канский район); *тетерка* – *тетерюха* (Залесовский район); *крякуха* – *крякунья* (Усть-Канский район) *коростель* – *коростель* (Усть-Канский район); *парунья* (Тюменцевский район) – *парунья* (Троицкий район); *куропат* (Завьяловский район) – *куропан* (Тюменцевский район); *глухарка* – *глухарюха* (Усть-Канский район); *рябчик* – *рябок* (Баевский район); *индюк* – *индей* (Усть-Канский, Завьяловский районы). Варьирование здесь осуществляется за счет общенародных и диалектных суффиксов и их вариантов: у существительных мужского рода за счет суффиксов *-ел(ь)*, *-тель*, *-тыль*, *-ан*, *-ок*, *-ей*; у существительных женского рода *-их(а)*, *-юх(а)*, *-к(а)*, *-ш(а)*, *-щ(а)*.

Лексико-семантические варианты представлены следующими лексемами: *мышеловка* – 1. «сова», 2. «ястреб», 3. «канюк», 4. «кобчик», 5. «полевой лунь» (Усть-Канский район); *жулан* – 1. «синица» (Усть-Канский район), 2. «снегирь» (Солонешный район); *синочка* – 1. «дрозд» (Шебалинский район), 2. «ласточка» (Бийский район). В данных случаях лексико-семантические варианты представляют собой результат переноса названия с одного предмета на другой на основе их сходства по характерному свойству, признаку, качеству.

Сопоставления названий птиц говоров Алтая делают очевидным то, что любая тематическая группа представлена в диалектах несравненно большим количеством лексем, чем в литературном языке. Данное обстоятельство не может не содействовать большей объективности и обоснованности выводов о семантических связях слов, анализируемых в составе того или иного лексического объединения. Диалекты русского языка можно рассматривать как равноправный в ряду других источник этимологического исследования.

Материалы данного исследования могут быть использованы для приобщения учащихся к общекультурным и национальным ценностям через региональный аспект образования, отражающий особенности конкретного региона.

Библиографический список

1. *Историческая лексикология и лексикография русского языка*. Вологда, 1988.
2. Сороколетов Ф.П. *История военной лексики в русском языке XI-XVII веков*. Ленинград, 1970.
3. Меркулова В.А. О некоторых принципах этимологии названий растений. *Этимология*, 1964. Москва, 1965.
4. Трубаев О.Н. *Ремесленная терминология в славянских языках*. Москва, 1966.
5. Дерягин В.Я. Названия рукавиц в русском языке. *Диалектная лексика*. 1973. Ленинград, 1974: 27 – 51.
6. Откупщиков Ю.В. *Из истории индоевропейского словообразования*. Ленинград, 1967.
7. Филин Ф.П. *Исследование о лексике русских говоров*. По материалам сельскохозяйственной терминологии. Москва, Ленинград, 1936.
8. Шелопова Л.И. *Лингвистическое источниковедение и история русского слова*. Барнаул, 1999.
9. Откупщиков Ю.В. *К истокам слова*. Москва, 1973.
10. *Словарь русских говоров Алтая*: в 4т. Барнаул: Алтайский государственный университет, 1993.

References

1. *Istoricheskaya leksikologiya i leksikografiya russkogo yazyka*. Vologda, 1988.
2. Sorokoletov F.P. *Istoriya voennoj leksiki v russkom yazyke XI-XVII vekov*. Leningrad, 1970.
3. Merkulova V.A. O nekotorykh principah 'etimologii nazvanij rastenij. *'Etimologiya*, 1964. Moskva, 1965.
4. Trubachev O.N. *Remeslennaya terminologiya v slavyanskij yazykah*. Moskva, 1966.

5. Deryagin V.Ya. Nazvaniya rukavic v russkom yazyke. *Dialektnaya leksika*. 1973. Leningrad, 1974: 27 – 51.
6. Otkupschikov Yu.V. *Iz istorii indoevropejskogo slovoobrazovaniya*. Leningrad, 1967.
7. Filin F.P. *Issledovanie o leksike russkih govorov*. Po materialam sel'skohozyajstvennoj terminologii. Moskva, Leningrad, 1936.
8. Shelepova L.I. *Lingvisticheskoe istochnikovedenie i istoriya russkogo slova*. Barnaul, 1999.
9. Otkupschikov Yu.V. *K istočkam slova*. Moskva, 1973.
10. *Slovar' russkih govorov Altaya*: v 4t. Barnaul: Altajskij gosudarstvennyj universitet, 1993.

Статья поступила в редакцию 31.08.15

УДК 821

Бекова М.Р., postgraduate, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia),
E-mail: uzlipat066@mail.ru

ARTISTIC AND GENRE SPECIFICS OF WORKS OF AN INGUSH WRITER AHMET BOKOV. In the paper an analysis of artistic and genre specifics of works of an Ingush writer Ahmet Bokov, through which the ideological contents is expressed. The author appeals to the Ingush folklore what has influences the style of novels of Ahmet Bokov. To show spiritual life his characters, the writer uses vivid metaphors, special vocabulary, proverbs and comparisons. The article concludes that the main theme of the works of Ahmet Bokov is faith in a real person that can change the existing reality for the better. The author looks for a real person and finds him among a great number of simple people. The writer's works show the life of his ethnic people with their spiritual aspirations and inexhaustible love for work.

Key words: Ingush literature, artistic and genre peculiarities, system, character, novel, story, narrative.

М. Р. Бекова, ассистент каф. ингушской литературы и фольклора, Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ И ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИНГУШСКОГО ПИСАТЕЛЯ АХМЕТА БОКОВА

В статье проводится анализ художественного и жанрового своеобразия произведений ингушского писателя Ахмета Бокова, через которые выражается идейное содержание. Обращение к ингушскому фольклору определило народный склад повестей и романов Ахмета Бокова. Для раскрытия духовной жизни героя писатель использует яркую метафоричность, соответствующую лексику, пословицы и поговорки, сравнения. В статье делается вывод, что главной темой произведений Ахмета Бокова является вера в настоящего человека, который способен изменить существующую действительность к лучшему. Автор ищет настоящего человека и находит его среди самых разных людей. Ахмет Боков показывает жизнь своего народа с его духовными устремлениями и неиссякаемым трудолюбием.

Ключевые слова: ингушская литература, художественное и жанровое своеобразие, система, персонаж, роман, повесть, рассказ.

В конце 50-х годов XX в. в ингушской литературе появилось имя Ахмета Бокова. Первый рассказ писателя «Буран» был опубликован в газете «Казахстанская правда». Затем вышло в свет множество его рассказов, которые публиковались в газетах Чечено-Ингушетии, Казахстана, Северной Осетии и т. д. Впоследствии произведения писателя публикуются в литературных альманахах. В 1960 году вышел в свет первый самостоятельный сборник произведений писателя «Райхант». Затем последовала первая часть романа «Сыновья Беки», которая была издана многотысячным тиражом. С конца 60-х годов писатель активно издается в ведущих издательствах Советского Союза. Его романы «Сыновья беки» и «Багровые зори» не оставляют читателя равнодушным.

«Сыновья Беки» – книга, рисующая дореволюционное прошлое ингушского народа, раскрывающая драматический, сложный процесс становления социального самосознания трудящихся, их путь к революции» [1].

Книги Ахмета Бокова сегодня занимают одну из крупнейших ниш в фонде национальной ингушской литературы. Творчество Ахмета Бокова является порождением определенного исторического этапа, который объединяет процесс выработки моральных, нравственных и эстетических норм ингушского общества. Повести и романы Ахмета Бокова насыщены раздумьями, актуальны не только для ингушского общества. Творчество писателя развивается в русле ингушской литературы как новый эстетический феномен. Оно имеет все основания для вхождения в мировой культурный контекст. Произведения писателя затребованы в обществе, имеют большую социальную значимость, чем приобретают еще большую актуальность. Ахмет Боков является одним из известных ингушских писателей XX века. Он был удостоен высоких государственных наград страны. Ему присвоено звание Народного писателя Чечено-Ингушской ССР. Многие его произведения переведены на русский язык и знакомы широкому читателю.

Основными жанрами его произведений становятся рассказ, повесть и роман. Они более эффективны, дают простор для худо-

жественного осмысливания событий. Талант писателя обогатил ингушскую литературу. Ахмет Боков – писатель ищущий. Этим можно объяснить широту тематики его произведений и богатство жанров. Он пробует своё перо и в драматургии. Писатель предстаёт тонким художником слова, обретая свой собственный голос, мастерство. В произведениях писателя образы героев даны художественно конкретно, живо, чётко показана тяга сельчан к новой жизни, открытиям и достижениям. О людях, для которых их дело стало поистине делом всей жизни, о нефтяниках Северного Кавказа говорится в романе «Сокровища земные». Новому прогрессивному мышлению противостоит рутинное мышление, мешающее в приобретении нового необходимого оборудования и т. д. Но герои находят в себе силы, чтобы противостоять всему, даже природной стихии. Сплочённость героев делает их непобедимыми.

В романе «Сыновья Беки» события происходят в родных для писателя краях. В центре романа семья простого труженика Беки, который стал жертвой социальной несправедливости. В результате, семья его (три сына и жена Кайпа) остаётся один на один с нелегкой жизнью. Здесь писатель сумел изобразить историю народа через историю одной семьи. Писателю удалось показать трудный процесс становления нового общества, построения новых порядков и мышления. Его герои – живые люди, некоторые события в его романах производятся документально. В романе «Сыновья Беки» показаны высокие нравственно-этические качества ингушей, дагестанцев, русских. Герои этой книги – представители разных национальностей. У каждого из них свой характер, свои мысли и чувства. Главными героями произведений Ахмета Бокова являются в основном сельские жители, ингуши. Каждому отведена определенная роль. Но роль простого бедного человека у всех национальностей одна. Представители бедноты и у казаков, и у дагестанских народов, и у чеченцев, и у ингушей одинаково страдают. Дружба между простыми людьми представляет собой бескорыстные личные взаимоотношения, которые основаны на доверии, искренности, и взаимных симпатиях. Писатель также чётко и конкретно изображает и отрица-

тельных персонажей. Это аульский богач Саад, кровник Беки, старшина Ази, который «никогда не отличался добрым нравом», купец Соси, который вылезал из кожи вон, чтобы получить похвалу от старшины, богач Мазай и другие. Проблемы, поднятые в произведениях Ахмета Бокова, их созвучие с реалиями того времени придают особую окраску его творчеству. Через сложную систему созданных им образов он оказывал последовательно активное влияние на формирование общественного мнения не только в среде ингушей. Наследие Ахмета Бокова получает продуктивный отклик в работах многих писателей, что является свидетельством таланта писателя. Яркие образы, интригующее начало – все это, основано на высокой идейно-эмоциональной насыщенности произведений.

Способность воссоздания многоплановой картины окружающего мира является ценным качеством произведений Ахмета Бокова, в которых переплетаются нравственные и эстетические характеристики и оценки. Писатель самым активным образом выступает против духовной пустоты и равнодушия. Герои его произведений силой обстоятельств оказываются в ситуациях, когда от них требуется нравственный выбор. Их победа обусловлена силой духа человека, который в критические минуты жизни сознательно выбирает добро. Его романы, написанные с болью в душе, глубокие по содержанию имели и имеют широкий общественный резонанс. В центре всех его произведений стоит проблема нравственного выбора, которая раскрывается им через систему отрицательных и положительных образов.

В романе «Сыновья Беки» одними из главных героев являются и дети. Дети Беки, дети Гойберда и др. Ю. Айдаев пишет: «Немало прекрасных страниц романа отведено детям. Они надежда не только своей семьи, но и всего народа. Проникая во внутренний мир своих юных героев, раскрывая их психологию, показывая сложный процесс их роста, автор старается показать, как рождается Человек. Потому он так подробно останавливается на воспитании чувств, психологии взаимоотношений» [2].

В романе «Багровые зори» писатель показывает конфликт той трудной революционной поры, когда в жизни каждого горца происходили стремительные события. Здесь писатель создает систему образов, портретов сложного времени первых лет коллективизации. Автор повествует о тревожных и радостных событиях в жизни сельчан. Новое время действует на умы горцев по-разному. Нелегко приходило утверждение новых трудовых и моральных идеалов в душе горца, который веками привык наде-

яться только на свои собственные силы. И в новой социалистической системе имеются упущения. Несознательность и робость людей оборачивается против них же. Основной сюжетной линией романа является трагическая любовь Мурада к своей сельчанке Залихан. Здесь четко показаны самобытные черты ингушского характера. Мурад олицетворяет собой порыв справедливости. В романе убедительно показаны образы женщин-горянок, в частности, образ возлюбленной Мурада – Залихан. Переводчик романа Николай Шундик отмечает, что «часто впечатляет читателя те страницы, где горянка страдает, но как только дело доходит до бунта, до взлёта её духа в протесте, в борьбе начинается декламация, уходят психологизм... начинается торжество заданности».

В 1984 году за роман «Юрский горизонт» Ахмет Боков был удостоен премии ВЦСПС и Союза писателей СССР за лучшее произведение о современном рабочем классе и колхозном крестьянстве.

События романа разворачиваются в той же Алачуртской долине, где происходили события предыдущих романов. Производственный конфликт перерастает в большую социальную проблему, которая определяет степень нравственных критериев. «Юрский горизонт – это глубокий земной пласт, на первый взгляд отпугивающий своей недостижимостью. Но жизнь властно выдвигает необходимость осваивать земные глубины. В центре повествования поставлены страстные в своих действиях люди, начальники управления буровых работ...» [3].

Произведения Ахмета Бокова интересны по своему содержанию. Его произведения легко читаются, запоминаются. Оставляют яркие образы, впечатления после прочтения. В его романах поднимаются вопросы дружбы, сотрудничества, взаимопомощи, аккуратности, внимательности. Это позволяет героям развиваться как социально-культурные личности. Писатель блестяще владеет мастерством. Обращение к ингушскому фольклору определило народный склад повестей и романов Ахмета Бокова. Для раскрытия духовной жизни героя писатель использует яркую метафоричность, соответствующую лексику, пословицы и поговорки, сравнения.

Таким образом, главной темой произведений Ахмета Бокова является вера в настоящего человека, который способен изменить существующую действительность к лучшему. Автор ищет настоящего человека и находит его среди самых разных людей. Ахмет Боков показывает жизнь своего народа с его духовными устремлениями и неиссякаемым трудолюбием.

Библиографический список

1. Гальперин Ю. Рецензия на роман «Сыновья Беки». *Дружба народов*. 1970; 7.
2. Айдаев Ю. Пробуждение. *Грозненский рабочий*. 1970; 22.
3. Брудный Д. Родом из Малгобека. *Литературная Россия*. 1985.

References

1. Gal'perin Yu. Recenziya na roman «Synov'ya Beki». *Druzhba narodov*. 1970; 7.
2. Ajdaev Yu. Probuzhdenie. *Groznenskiy rabochij*. 1970; 22.
3. Brudnyj D. Rodom iz Malgobeka. *Literaturnaya Rossiya*. 1985.

Статья поступила в редакцию 18.08.15

УДК 81'367.335

Verdesh A.A., postgraduate, Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication, Department of the Russian Language, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: minasyan-90@mail.ru

DIRECT SPEECH IN THE LITERARY TEXT OF A NONCLASSICAL PARADIGM: NEW DEVELOPMENTS. The paper attempts to understand new developments in the field of direct speech, typical of literature "non-classical paradigm". A comparative analysis is performed for the first time on the material of Russian, English and French, which in theory contributes to the deepening of our understanding of the new phenomena in the syntax of a literary text. On the basis of examined data it is concluded that the literature of the "non-classical paradigm" has a tendency to remove the boundaries between the speech of a narrator and a character. The author identifies two groups of innovations in the field of direct speech: innovations related to graphic design of direct speech, and the phenomena that violate grammatical structure designs with direct speech. In addition, the article reveals commonness of punctuation-graphic and syntax methods for texts created in different languages.

Key words: direct speech, new developments, punctuation, parataxis, non-classical syntax.

A.A. Вердеш, аспирант каф. русского языка института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного Федерального Университета, г. Ростов-на-Дону, E-mail: minasyan-90@mail.ru

ПРЯМАЯ РЕЧЬ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ НЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ: НОВЫЕ ЯВЛЕНИЯ

В статье предпринимается попытка осмыслить новые явления в области прямой речи, характерные для литературы «неклассической парадигмы». Анализ является сопоставительным и впервые проводится на материале русского, английского и французского языков, что в теоретическом плане способствует углублению наших представлений о новых явлениях в синтаксисе художественного текста. На основании анализируемого материала делается вывод о том, что для литературы «неклассической парадигмы» характерна тенденция к стиранию границы между речью повествователя и персонажа. Автор выделяет две группы новаций в сфере прямой речи: новации, связанные с графическим оформлением прямой речи, и явления, нарушающие грамматическую структуру конструкций с прямой речью. Кроме того, в статье делается вывод об общности пунктуационно-графических и синтаксических приемов для текстов, созданных на разных языках.

Ключевые слова: прямая речь, новые явления, пунктуация, паратакисис, неклассический синтаксис.

Язык активно развивается, и художественный текст часто становится своеобразным «полигоном» для экспериментов, на котором испытываются и вырабатываются новые средства выражения мысли. Эти явления требуют пристального внимания со стороны лингвистов, поскольку в них, с одной стороны, актуализируются возможности системы, находящиеся за пределами актуальной нормы, а с другой – намечаются вероятные направления развития языка.

Одной из сфер синтаксиса, переживающей в литературе XX века серьезные трансформации, являются конструкции прямой речи (ПР). Новые явления в области оформления ПР в художественном тексте уже становились объектом исследования (см., например, работы [1 – 4] и др.). Хотя основы для исследования этих новаций можно считать заложенными, все перечисленные работы выполнены на материале одного языка, а исследований сопоставительного характера до сих пор не проводилось.

Согласно М.Я. Блоху и Ю.М. Сергеевой, «прямая речь определяется как способ передачи чужого высказывания, при котором последнее (или его часть) не меняет внутреннюю грамматическую структуру, сохраняя законченность самостоятельного высказывания»; особый статус ПР определяется её двучастностью, то есть наличием вводящих слов автора, включающих глагол говорения или близкий ему по смыслу глагол, и чужой речи, то есть слов персонажа [5, с. 95]. В формальном плане особенность конструкции с прямой речью (ПР) заключается в том, что её нельзя свести ни к одному известному типу сложного или осложненного предложения [6, с. 28 – 35; 7].

ПР противопоставляется косвенной речи, которая оформляется как придаточное предложение, представляет собой трансформацию реплики персонажа и ориентирована на передачу смысловой, но не стилистической стороны чужой речи. Кроме того, ПР противопоставляют несобственно-прямой речи, в которой грамматические и стилистические признаки чужой речи полностью или частично сохраняются [8; 9, с. 199]. Как указывал А.Ф. Кулагин, термин «чужая речь» носит довольно условный характер, потому что включает не только речь другого лица, но и речь самого говорящего, когда она вводится в высказывание другого временного плана [10, с. 82].

В результате анализа собранного материала были выявлены два основных направления синтаксических новаций, связанных с введением и оформлением ПР. К первой группе относятся явления, связанные с графическим оформлением ПР, ко второй – явления, нарушающие структуру конструкций ПР в плане грамматики.

Отказ от графического оформления ПР является одним из наиболее распространенных и очевидных «отклонений», которые характерны для текстов «неклассической парадигмы». При этом данное явление имеет различные формы и создает различные текстовые эффекты.

Довольно часто отказ от пунктуационно-графического оформления прямой речи закономерно вытекает из стратегии пунктуационного оформления текста, сознательно избранной автором, и как бы является её продолжением. Очевидным является отсутствие оформления прямой речи в тексте, не имеющем пунктуационного оформления: *Bon ce n'est pas le tout mesdames dit-elle assez d'attendrissements s'agit de savoir si nous poursuivons le classement comme nous en étions convenues ou si nous laissons tout ça en vrac je suis d'avis qu'étant donné nos loisirs plutôt que de tricoter pour les pauvres nous ferions œuvre tout aussi utile d'ordonner définitivement les manuscrits de notre bienfaiteur* (R. Pinget, Cette Voix). – *Хорошо но это не все дамы говорят она довольно умиленный необходимо узнать будем ли мы следовать принципам сортировки как условились или оставим все*

это свалив в кучу я держусь того мнения что не тратя наш досуг на вязание для бедных мы совершили бы не менее доброе дело по окончательному приведению в порядок рукописей нашего благодетеля; A moment earlier O'Neil had a stiff and worried air but now there was a dainty sort of prance about him. O yes said he all children should know their history indeed it is quite essential (P. Carey, True History of the Kelly Gang). – *Минуто назад вид у О'Нила был окостенелый и встревоженный но теперь он словно бы гарцевал. Нет надо сказал он все дети должны знать их историю это же так важно* (пер. И. Гуровой). В первом примере ПР героини не отделяется от вводящих ее авторских слов (*dit-elle*), и отсутствие пунктуации в этом случае представляет собой частное проявление общей стратегии автора, которая не предполагает использования знаков препинания и проявляется в отсутствии пунктуационного членения самой реплики. В романе П. Кэри пунктуационная стратегия автора заключается в формировании образа полуграмотного рассказчика, что находит отражение в чрезвычайно редуцированной пунктуации, которая фактически сводится к использованию точек для разделения предложений. Отсутствие знаков препинания, отделяющих ПР от слов рассказчика, также оказывается закономерным продолжением общего графического облика текста.

Однако отказ от пунктуационного выделения ПР не обязательно связан с отсутствием пунктуационного оформления текста вообще. По всей видимости, это свидетельствует о том, что ПР воспринимается авторами как особый материал для пунктуационно-графических экспериментов.

Отсутствие пунктуационно-графического оформления прямой речи приводит не только к размытию границ между речью персонажа и речью автора (повествователя, рассказчика), но и к потенциальному смешению речи различных персонажей: *Я смело вхожу. Смело. Я вхожу. Добрый вечер. Смело. Вечер добрый, радость моя, сделайте мне удовольствие. Я достаю патефон со шкафа. Довоенный патефон, купленный тогда-то и там-то. Кем-то* (С. Соколов, Школа для дураков). Фраза *Добрый вечер* произносится главным героем романа, фраза *Вечер добрый, радость моя, сделайте мне удовольствие* – другим персонажем, Шейной Соломоновной, которая время от времени просит главного героя достать ей старый граммофон. Обе эти фразы в равной степени смешаны с речью главного героя (повествователя), который вспоминает о прошедших событиях, и различить их можно только на основании смысловых и стилистических признаков.

Один из распространенных способов введения ПР в текстах «неклассической парадигмы» – это инкорпорация реплики в паратактический (преимущественно бессоюзный) ряд. Независимо от того, оформляется ли ПР как таковая, в таких случаях происходит грамматическое уравнивание ПР с речью повествователя. Это можно проиллюстрировать следующим примером: *... le chien-loup me saute dessus, le petit gardien souriant le calme, «couché, César, couché!», il propose de porter mon sac, non, merci, sa femme maigre et noire jette un coup d'œil soupçonneux sur mon apparition, je pénètre dans la maison, je retrouve ma chambre* (Sollers, Passion fixe). – *...сверху на меня прыгает волкодав, улыбающийся миниатюрный сторож успокаивает его, «лежать, Цезарь, лежать», он предлагает донести мою сумку, нет, спасибо, его тощая и темная жена смотрит на мое появление с подозрением, я проникаю в дом, я возвращаюсь в мою комнату*. В примере содержится две реплики. Первая реплика («*couché, César, couché!*») имеет при себе вводящие слова (*le gardien le calme*); хотя эта реплика выделяется кавычками, от вводящих слов она отделяется запятой (хотя здесь следовало бы ожидать двоеточия). Вторая реплика (*non, merci*), которую произносит в

описываемых событиях повествователь, отделяется от остального текста только запятыми и не имеет при себе вводящих слов (например, *dis-je*). Отсутствие кавычек в этом случае можно объяснить стремлением разграничить собственную речь повествователя, который описывает происходящие с ним события, и речь других персонажей, которая, как следует из первой реплики, кавычками выделяется. Тем не менее, само повествование и реплика принадлежат к различным речевым пластам, и контекст паратактического ряда как бы снимает противопоставление между авторским повествованием и репликами, принадлежащими к описываемым событиям.

Следующий пример также иллюстрирует слияние различных речевых пластов в рамках одного речевого ряда, основанного на паратактической связи: *...это все чушь, а вот я справилась с ситуацией, усадила малыша, стала гладить его ручки, уговаривать дышать носиком, ну, поплаечку, ну ну носиком вот так, не плачь, эх, если бы был рядом второй человек нагреть воды!* (Л. Петрушевская, *Время ночь*). Фрагмент начинается со слов рассказчицы, которая описывает прошедшие события, затем продолжается словами, которые она адресует внуку в прошлом, и, наконец, завершается внутренней речью героини – восклицием, которое также принадлежит описываемой ситуации, хотя и не адресовано ее участникам. Как видим, паратактический ряд создает условия для совмещения и уравнивания качественно различающихся речевых пластов.

Гораздо менее распространенный способ заключается в лишении речи персонажа грамматической самостоятельности. В обычном случае реплика в диалоге представляет собой высказывание, которое является завершенным в грамматическом плане. Однако в примерах рассматриваемого типа это качество отсутствует, ср.: *Вы, деточка, уже не девочка, чтобы не понимать, свидетелями какого чуда мы нынче с вами являемся вопреки всем научным законам бесплодия, которое, перебивая его, меня распрекрасным образом устраивало, во что, возражает он мне, я никогда не верил и не поверю, видя в этом одну лишь стоическую систему вашей, деточка, самозащиты, а зря, Станислав Альбертович, очень зря, и вообще рассказать бы вам о нюансах этого чуда, так вы бы сами поняли, что это не вариант, и, вместо того, чтобы горячиться, потребовали бы как врач безотлагательно прекратить развитие чуда в зародыше, на чем, собственно, и настаиваю и что, согласно моим правам и желаниям, исполню, предпочтительно с вашей помощью, любезный Станислав Альбертович* (В. Ерофеев, *Русская красавица*). Спаянность, цельность этого фрагмента достигается за счёт того, что диалог строится как последовательность реплик, которые соединены союзами и союзными словами. И если наличие сочинительного союза *а*, которым соединены третья и четвертая реплика, в целом естественно, то использование союзных подчинительных слов *которое* и *во что* для соединения первой, второй и третьей реплик создает более сильную связь, превращая диалог в грамматически цельную фразу. Представляется очевидным, что адекватное, соответствующее нормам пунктуационно-графическое оформление ПР в этом примере является проблематичным.

В следующем примере реплика персонажа, графически не отделенная от речи рассказчика, утрачивает грамматическую границу из-за соединения компонентов реплики со словами, которые могут принадлежать только к речи повествователя: *...perhaps it was too much for him, the thought I won't be here, perhaps he had this thought inside him, insistently, by now, all hope gone, saying, I won't be here to see this, or that, or whatever, even to see this article we were talking about...* (B. S. Johnson. *The Unfortunates*). — ...возможно, для него это было слишком, мысль меня тут не будет, возможно, эта мысль присутствовала в нем, настойчиво, к этому времени, без надежд, говоря, меня тут не будет, чтобы видеть это, или то, или что угодно, даже чтобы видеть эту статью, о которой мы в тот момент говорили... Переключение между речью персонажа и речью автора происходит внутри грамматически цельной фразы и маркируется только грамматически, а именно особой формой глагола. С точки зрения персонажа следовало бы сказать *even to see this article we are talking about*, поскольку слова, приписыва-

емые персонажу, произносятся в момент, когда происходит разговор. Использование же прошедшего продолженного времени однозначно свидетельствует о том, что последнее придаточное предложение принадлежит уже к сфере сознания рассказчика, вспоминающего описываемую ситуацию. Такая структура фразы придает компоненту *even to see this article* неопределенный статус. С одной стороны, формально он является продолжением фразы персонажа; с другой стороны, наличие придаточного предложения побуждает сделать вывод о том, что этот компонент принадлежит к речи рассказчика. Это приводит к невозможности провести границу между речью персонажа и речью рассказчика (и, в частности, к невозможности расставить кавычки, отделяющие реплику от речи рассказчика).

Оба способа, то есть паратактическое присоединение и гипотактическое подчинение, могут использоваться вместе, что позволяет говорить об их синтезе. Результатом этого могут быть сложные конструкции, в которых реплика персонажа, не сопровождаемая авторской ремаркой, инкорпорируется внутрь сложноподчинённого предложения, ср.: *И после того, как тетка в метро обложилась: «Это антисанитарно носить собаку шапку, это нарушение закона, вы поощряете спекулянтов, собака агонизировала сорок минут!» — «Что же мне теперь отпустить ее на волю, беги, шапка, тья-тья, знаю, шапка по кличке Дружок», — она сказала: «Тоже ничего»* (В. Нарбикова, *Равновесие света дневных и ночных звезд*). Прежде всего, базисной структурой данного высказывания является сложноподчинённое предложение, соединяющее две вводящих прямую речь ремарки (*И после того, как тетка в метро обложилась... она сказала...*). Однако между двумя конструкциями прямой речи вклинивается третья реплика, которая не имеет при себе вводящей ремарки (*Что же мне теперь отпустить ее на волю, беги, шапка, тья-тья, знаю, шапка по кличке Дружок*). Такое включение представляет собой проявление паратактической связи, поскольку отдельные реплики соединяются посредством простого соположения. Хотя соположение реплик без вводящих авторских слов широко используется в художественной литературе для придания диалогу динамичности, необычной чертой приведенного примера является то, что реплики сопологаются внутри одного предложения, а потому в их соединении можно видеть аналог бессоюзной связи.

Таким образом, исследованный материал показывает, что передача чужой речи в текстах неклассической парадигмы становится материалом для синтаксических экспериментов. Для этих экспериментов характерно стирание четкой границы между речью повествователя и персонажей. В некоторых случаях это достигается в силу авторской пунктуационной стратегии, а именно в силу отказа от пунктуационного оформления текста в целом либо ограниченного использования пунктуации. Однако не менее частотными являются случаи, когда писатели используют особые синтаксические техники стирания границы между различными речевыми пластами. Среди них следует упомянуть грамматические трансформации и паратактический принцип организации текста, в котором компоненты различных речевых пластов просто сопологаются.

Кроме того, исследованный материал позволяет сделать вывод об общности синтаксических процессов в языке европейской и русской художественной литературы последних десятилетий. Это подтверждает сформулированную Е.А. Покровской [4] гипотезу о проявлении в синтаксическом строе художественных текстов XX века двух парадигм культуры – классической и неклассической. Если для классической парадигмы, которой соответствует иерархический синтаксис, характерно стремление выразить упорядоченность, организованность, устойчивость мира, то неклассическая парадигма, напротив, отрицает иерархию и упорядоченность, что находит отражение в искажении синтаксических структур. Стирание границ между речью автора и персонажа представляет собой частный случай преодоления иерархичности текста. Проведенное исследование также позволяет сделать вывод, что писатели, тяготеющие к установкам неклассической парадигмы, прибегают к аналогичным языковым средствам независимо языка, на котором создаются их произведения.

Библиографический список

1. Зорина Е.С. Чужая речь и речь автора в современном художественном тексте. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 9: Филология. Востоковедение. *Журналистика*. 2011; 4: 134 – 139.
2. Ломов А.М. Чужая речь в письменном тексте. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. 2012; 8: 31 – 36.

3. Мартынова И.А. Трансформация конструкций с прямой речью в русской прозе. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2014; 4 (20): 136 – 140.
4. Покровская Е.А. *Русский синтаксис в XX веке: Лингвокультурологический анализ*. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 2001.
5. Блох М.Я., Сергеева Ю.М. *Внутренняя речь в структуре художественного текста*. Москва: МПГУ, 2011.
6. Ильенко С.Г. *Русистика*. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2003.
7. Чумаков Г.М. *Синтаксис конструкций с чужой речью*. Киев: Вища школа, 1975.
8. Слободская Ю.В. *Способы передачи чужой речи: оппозиционный анализ*. *Ярославский педагогический вестник*. 2010; 3: 139 – 143.
9. Шмид В. *Нарратология*. Москва: Языки славянской культуры, 2003.
10. Кулагин А.Ф. *Конструкции с прямой речью и сложное предложение*. *Русский язык в школе*. 1969; 1: 82 – 89.

References

1. Zorina E.S. Chuzhaya rech' i rech' avtora v sovremennom hudozhestvennom tekste. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. Vostokovedenie. *Zhurnalistika*. 2011; 4: 134 – 139.
2. Lomov A.M. Chuzhaya rech' v pis'mennom tekste. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. 2012; 8: 31 – 36.
3. Mart'yanova I.A. Transformaciya konstrukcij s pryamoj rech'yu v russkoj proze. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014; 4 (20): 136 – 140.
4. Pokrovskaya E.A. *Russkij sintaksis v HH veke: Lingvokul'turologicheskij analiz*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo universiteta, 2001.
5. Bloh M.Ya., Sergeeva Yu.M. *Vnutrennyaya rech' v strukture hudozhestvennogo teksta*. Moskva: MPGU, 2011.
6. Il'enko S.G. *Rusistika*. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2003.
7. Chumakov G.M. *Sintaksis konstrukcij s chuzhoj rech'yu*. Kiev: Vischa shkola, 1975.
8. Slobodskaya Yu.V. *Sposoby peredachi chuzhoj rech'i: oppozitsionnyj analiz*. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2010; 3: 139 – 143.
9. Shmid V. *Narratologiya*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2003.
10. Kulagin A.F. *Konstrukcii s pryamoj rech'yu i slozhnoe predlozhenie*. *Russkij yazyk v shkole*. 1969; 1: 82 – 89.

Статья поступила в редакцию 22. 09.15

УДК 81'272

Guseynova A.V., Cand. of Science (Philology), junior researcher, Institute of Humanities Research and Sayan-Altay Turcology, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: aurika_guseynova@mail.ru

THE SPECIFICS OF THE DEVELOPMENT OF LEGISLATION OF THE KHAKASS REPUBLICAN LANGUAGE. The article presents an analysis of the language legislation of the Republic of Khakassia, which has allowed to establish that the individual articles of the Law "About Languages of Peoples of the Khakassia Republic" has repeatedly been adjusted, some of which led to the weakening of minority languages in the republic. Special attention is paid to the work of special programs for the preservation and development of languages of the peoples of the Khakassia Republic, the implementation of which has a great impact on the language situation in the region. The author comes to the conclusion that the advisory nature of the legislation of the republican language regarding the use of the Khakass language in social spheres, including education, contributes to the preservation of inter-ethnic harmony, on the one hand, and, on the other hand, the decline in the prestige and relevance of the Khakass language.

Key words: language policy, language legislation, Khakass language.

A.B. Гусейнова, канд. филол. наук, мл. науч. сотр. Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии ФБГОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: aurika_guseynova@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ

В статье представлен анализ языкового законодательства Республики Хакасия, который позволил установить, что отдельные статьи Закона «О языках народов Республики Хакасия» неоднократно подвергались корректировке, некоторые из которых приводили к ослаблению позиций миноритарных языков республики. Особое внимание уделяется работе специальных программ сохранения и развития языков народов Республики Хакасия, реализация которых имеет большое влияние на языковую ситуацию в регионе. Автор приходит к выводу о том, что рекомендательный характер республиканского языкового законодательства в отношении использования хакасского языка в социальных сферах, включая образование, способствует сохранению межэтнического согласия, с одной стороны, и снижению престижности и востребованности хакасского языка, с другой.

Ключевые слова: языковая политика, языковое законодательство, хакасский язык.

В эпоху стремительного развития информационных технологий и процессов глобализации будущее множества миноритарных языков оказалось под угрозой. По этой причине правовое положение языка стало предметом активного законодательного регулирования во многих странах мира, в том числе в Российской Федерации. Языковая политика нашей страны ориентирована на сохранение языкового многообразия и предоставляет республикам большие возможности для развития региональных языков.

Конституция Республики Хакасия, принятая 25 мая 1995 года, официально устанавливает двуязычие. Статья 69 основного документа республики гласит: «Государственными языками Республики Хакасия являются русский и хакасский языки. Республика Хакасия гарантирует всем национальным общностям, проживающим на её территории, право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития» [1, с. 18]. Положения Республиканского закона «О языках народов Республики Хакасия», принятого в 1992 году, во многом перекликают-

ся с аналогичными статьями Федерального закона «О языках народов РФ»: он также провозглашает равноправие и предполагает активную поддержку языков, функционирующих на обозначенной территории. Согласно Закону [2], в компетенцию Правительства Республики Хакасия входит разработка, утверждение и финансирование долгосрочных целевых программ сохранения, изучения и развития языков народов Республики Хакасия (ст. 7), а гражданам, как и в Федеральном законе, предоставляется право на самостоятельный выбор языка общения, обучения и воспитания (ст. 8, 9). Глава III настоящего Закона регламентирует использование языков народов Республики Хакасия в работе органов государственной власти Республики Хакасия и органов местного самоуправления. Согласно ст. 10, работа в органах государственной власти Республики Хакасия, органах местного самоуправления осуществляется на государственном языке Российской Федерации, однако наряду с ним может употребляться хакасский язык. Следует отметить, что в прежней

версии закона (2002 г.) возможность использования хакасского языка наряду с русским предоставлялась лишь органам законодательной власти. В редакции 2008 г. эта статья была скорректирована в пользу расширения сферы функционирования хакасского языка. В целом возможности использования хакасского языка в сфере административно-территориального управления довольно широки: он может применяться депутатами для выступления на сессиях Верховного Совета Республики Хакасия, на заседаниях Президиума и комитетов (комиссий) Верховного Совета Республики Хакасия, на нём также могут публиковаться законы и иные нормативные правовые акты, Республика Хакасия вправе использовать его при подготовке и проведении выборов и референдумов. Глава IV упомянутого закона гласит, что в деятельности государственных органов, организаций, предприятий и учреждений используются языки народов Российской Федерации. Однако закрепление функционального статуса хакасского языка носит в основном разрешительный характер, что реализуется в таких формулировках как *может, вправе, в необходимых случаях* и т. п. Анализ Закона о языках народов Республики Хакасия, проведенный Т.Г. Боргояковой, позволил установить, что «в законе предусматривается возможность софункционирования хакасского языка в примерно половине ситуаций региональной официальной коммуникации» [3, с. 157].

Существенные изменения претерпела статья 18 о языке средств массовой информации. В предыдущей редакции она состояла из одной части, в которой предписывалось использование хакасского языка лишь при «издании газет и журналов, передач республиканского телевидения и радиовещания». Теперь ограничение, связанное с присутствием хакасского языка лишь в республиканских СМИ, снято, а потому государственный язык Республики Хакасия может свободно функционировать в региональном медиапространстве. Кроме того, в 2008 году статья дополнена пунктом о возможности использования хакасского языка и других языков народов РХ при переводе и дублировании кино- и видеопроизведений. Ранее этот пункт, прописанный в федеральном законе, в республиканском законе отсутствовал. В новую версию закона была внесена статья об использовании языков республики в сферах промышленности, связи, транспорта и энергетики на местном уровне (ст. 20). Т.Г. Боргоякова отмечает важность этой статьи, поскольку она «узаконила возможность использования хакасского или иных языков народов РХ, например, в автобусных перевозках в тех районах сельской местности, где данные языки продолжают достаточно активно использоваться» [4, с. 118].

Особого внимания требует глава V настоящего закона, которая регламентирует использование языка наименований географических объектов, надписей, дорожных и иных указателей. В первоначальной редакции закона (1992) предписывалось их обязательное оформление на русском и хакасском языках: «В Республике Хакасия географические наименования и надписи, топографические обозначения, дорожные указатели должны оформляться на государственных языках Республики Хакасия» (цит. по [5, с. 16]). В последующей редакции (2002 г.) статья 20 республиканского закона о языках выглядела следующим образом: «Наименование географических объектов и оформление надписей, дорожных и иных указателей производится на государственном языке Российской Федерации. Правительство Республики Хакасия в необходимых случаях определяет написание наименований географических объектов и оформление надписей, дорожных и иных указателей наряду с государственным языком Российской Федерации на языках народов Российской Федерации на территориях их компактного проживания» (цит. по [3, с. 156 – 157]). Как видно, в данной формулировке нет указания на необходимость или возможность оформления наименований географических объектов на государственном языке Республики Хакасия, как в законе именуется хакасский язык. В последней редакции закона (2008 г.) это упущение было исправлено, и в настоящее время в ст. 21 (п.1) используется следующая формулировка: «В Республике Хакасия написание наименований географических объектов и оформление надписей, дорожных и иных указателей при необходимости производятся на хакасском языке или на языках народов Российской Федерации на территориях их компактного проживания» [2]. В сентябре 2012 г. на заседании Правительства РХ был рассмотрен и одобрен законопроект, предусматривающий написание наименований населённых пунктов и административно-территориальных единиц на языке коренного этноса. Авторы законопроекта рассчитывают, что реализация закона на практике позволит популяризировать язык и

станет важным шагом в деле его сохранения. Как сообщает сайт Главы Республики Хакасия В.М. Зимина, «терминологическая комиссия при Министерстве образования и науки Республики Хакасия провела длительную и кропотливую работу в архивах и с населением. Это позволит не просто перевести объекты на хакасский язык, а использовать традиционные, старинные, исторически сложившиеся названия» [6]. Таким образом, можно констатировать стремление властных структур к пополнению списка хакасских названий на карте республики, или, по выражению А.Д. Каксина, «увеличению размеров языкового кластера «с этническим подтекстом»» [7, с. 101].

Д.А. Катунин рассматривает язык написания географических наименований и надписей, топографических обозначений и дорожных указателей как «наиболее наглядный индикатор действия таких законов», чем и объясняет то, что «именно эти разделы закона несколько раз подвергались корректировке в направлении от декларативности к реальному положению» [5, с. 16]. Однако упомянутый законопроект о переводе названий населённых пунктов на хакасский язык вызвал неоднозначную реакцию. Вскоре после одобрения законопроекта Главой Хакасии В.М. Зиминим в газете «Коммерсант» была опубликована статья «Тува и Хакасия заговорят на национальных языках», в которой эксперты издания подвергли законопроект критике. В статье приводится мнение депутата Верховного Совета РХ Валерия Старостина, согласно которому «смена вывесок сохранению языка не поможет», а бюджетные средства более целесообразно было бы потратить на обучение учителей хакасского языка [8]. Среди жителей Хакасии также нет однозначного отношения к написанию наименований географических объектов на хакасском языке. Комментируя новость о появлении упомянутого законопроекта на различных информационных сайтах, одни читатели всячески приветствовали перспективу появления географических указателей на хакасском языке, другие же высказывали мнение о нецелесообразности этих действий, поскольку установка знаков с хакасскими наименованиями населённых пунктов потребует определенных расходов бюджетных средств [9; 10]. С сожалением приходится констатировать, что проблема «дефицита политической корректности и понимания демократических принципов языковой политики», о которой Т.Г. Боргоякова писала в 2002 году [11, с. 152], до сих пор остаётся актуальной.

Статья 7 «Закона о языках народов Республики Хакасия» посвящена республиканским долгосрочным целевым программам сохранения, изучения и развития языков народов Республики Хакасия, которые разрабатываются и утверждаются Правительством РХ. В соответствии с этим пунктом закона в 1994 г. была утверждена Государственная Программа сохранения и развития языков народов РХ на 1994 – 2000 годы. Реализация этой программы привела к увеличению количества хакасских детей, изучающих родной язык как учебный предмет (в 2000 г. преподавание хакасского языка как предмета велось в 119 школах республики, а количество детей, изучающих этот предмет, возросло до 76% [11, с. 148]). Кроме того, в начальных классах 17-ти национальных школ хакасский язык стал использоваться в качестве языка обучения, в ряде дошкольных учреждений республики также были введены занятия по хакасскому языку. Произошли некоторые позитивные изменения в сфере духовной культуры и СМИ, более заметным стало присутствие хакасского языка в лингвокультурном пространстве республики. Однако в 2002 г. в республиканское языковое законодательство были внесены некоторые изменения, обусловленные новой редакцией федерального закона «О языках народов РФ» (1998 г.), которая «усилила роль и ответственность субъектов Федерации за реализацию языковой политики региона» [12, с. 56]. Изменения в языковом законодательстве Хакасии негативно отразились на характере дальнейших мер по сохранению и развитию хакасского языка. В течение ряда последующих лет в республике действовали лишь годичные ведомственные целевые программы Министерства образования и науки РХ, реализация которых не могла существенно улучшить положение хакасского языка, что отрицательно сказалось на его развитии и функционировании [12].

В 2008 г. во многом благодаря усилиям научной общности Республики Хакасия ограничения на использование хакасского языка, представленные в редакции «Закона о языках народов Республики Хакасия» 2002 г., были устранены, после чего постепенно начались определённые положительные сдвиги в его функционировании (см. об этом [13]). В 2010 г. Правительством РХ была принята долгосрочная республиканская целевая программа «О развитии языков народов Республики Хакасия в 2011

– 2013 годах», реализация которой проводилась под руководством Министерства национальной и территориальной политики совместно с Министерством образования и науки и Министерством культуры РХ. В качестве одной из целей программы было заявлено «расширение функций хакасского языка как государственного языка Республики Хакасия» [14]. В апреле 2012 г. при Совете по экономическому развитию РХ была создана Рабочая группа по сохранению хакасского языка и культуры и развитию этнотуризма в Хакасии. На заседаниях группы, в состав которой вошли представители органов государственной власти и органов местного самоуправления, учёные, журналисты и представители общественности, обсуждаются вопросы расширения функций хакасского языка, популяризации и пропаганды его изучения. Участник Рабочей группы, бывший заместитель Министра национальной и территориальной политики РХ, профессор Л.В. Анжиганова приводит некоторые промежуточные итоги деятельности группы: «Особенностью работы Рабочей группы является то, что органы государственной власти и местного самоуправления республики за этот период [2012 – 2013 гг. – А.Г.] практически решили многие насущные вопросы, в т.ч., например, о 15%-й надбавке учителям за преподавание хакасского языка, о выделении средств на дополнительные стипендии студентам, обучающимся по специальности «хакасский язык и хакасская литература», об организации различных форм преподавания родного языка разным категориям населения и пр.» [15, с. 7]. В 2012 г. Рабочая группа сформировала проект региональной программы «Сохранение и развитие хакасского этноса».

В настоящее время работа по укреплению позиций хакасского языка ведётся через реализацию государственной программы РХ «Региональная политика Республики Хакасия (2014-2016 годы)». Программа включает четыре подпрограммы, среди которых – «Укрепление единства российской нации и гармонизация межнациональных отношений в Республике Хакасия в 2014-2016 годах» [16]. В перечне мероприятий подпрограммы – проведение конкурсов, организация фестивалей, праздников, конференций по хакасской тематике, выделение грантов на издание литературы и повышение квалификации научных и педагогических кадров, выпуск электронных вариантов хакасско-русского и русско-хакасского словарей и др. В перечне целевых показателей значится увеличение доли учащихся общеобразовательных организаций хакасской национальности, изучающих родной язык, с 73% в 2014 г. до 75% в 2016 г. Следует отметить, впрочем, что ни в данной подпрограмме, ни в республиканской целевой программе «О развитии языков народов Республики Хакасия в 2011 – 2013 годах», упомянутой выше, не ставится вопрос об

увеличении числа детей, обучающихся на хакасском языке в начальной школе, хотя данный показатель, на наш взгляд, имеет исключительную важность.

Таким образом, в настоящее время в Республике Хакасия создана достаточная нормативная основа сохранения и развития хакасского языка. Л.В. Анжигановой составлен перечень документов, совокупность которых является этой правовой базой: в список входит Конституция РХ, Законы РХ «О языках народов РХ», «Об образовании», «О культуре», различные республиканские целевые программы, направленные на сохранение и развитие хакасского языка [17]. Возможно, некоторые из этих документов требуют корректировки, однако сам факт наличия правовой базы, создающей возможности для укрепления позиций регионального языка, является несомненным благом и даёт надежду на улучшение ситуации с функционированием хакасского языка.

По мнению Т.Г. Боргояковой, «уровень и характер статусного и функционального регулирования языковых прав этнических меньшинств в республиканском законодательстве позволяет отнести его к рекомендательному или мягкому типу регионального образования» [3, с. 158]. Соглашаясь с мнением исследователя, отметим, что, на наш взгляд, рекомендательный характер республиканского языкового законодательства в отношении использования хакасского языка в социальных сферах, включая образование, способствует сохранению межэтнического согласия, с одной стороны, и снижению престижности и востребованности хакасского языка, с другой. Согласно обзору изучения национальных языков в республиках и округах России, представленному на сайте «Национальный акцент» [18], практически во всех республиках РФ, где внедрено обязательное изучение регионального языка или делаются такие попытки, представители титульного этноса испытывают недовольство сложившейся ситуацией. Это недовольство может выражаться либо в скрытой форме, либо в публичных выступлениях и акциях протеста, однако объясняется всегда тем, что, по мнению учеников и родителей титульной национальности, изучение региональных языков ведётся в ущерб русскому языку и другим важным предметам школьной программы. Результаты социолингвистического опроса, проведенного в Республике Хакасия в 2012 г., [19] свидетельствуют о неготовности значительной части населения республики к восприятию демократических принципов языковой политики. Таким образом, особенности языкового законодательства с их рекомендательным или мягким характером, с одной стороны, позволяют сохранять гармонию межэтнических отношений в Республике, с другой – ограничивают функционирование хакасского языка в социально значимых сферах.

Библиографический список

1. Конституция Республики Хакасия. Абакан, 1995.
2. О языках народов Республики Хакасия. Закон Республики Хакасия от 20.10.1992 № 11 (ред. от 5.05.2008). Available at: http://khakassia.news-city.info/docs/systems/dok_oegewz.htm
3. Боргоякова Т.Г. Правовой и функциональный статус языков Республики Хакасия. *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*. 2011; 4 (16): 152 – 158.
4. Боргоякова Т.Г. Особенности развития языкового законодательства Республики Хакасия. *Язык как национальное достояние: проблемы сохранения лингвистического разнообразия: сборник трудов Международной научной конференции*, 9-13 сентября 2009 года, Улан-Удэ: Издательство БНЦ СО РАН, 2009: 114 – 119.
5. Катунин Д.А. Языковое законодательство в республиках Сибири. *Язык и культура*. 2009; 4: 13 – 24.
6. Названия населённых пунктов республики продублируют на хакасском языке. Available at: <http://glava.r-19.ru/news/126/>
7. Каксин А.Д. Хакасы: культурные традиции и их трансформация (конец XX – начало XXI в.). Абакан: Хакасское книжное издательство, 2013.
8. Тува и Хакасия заговорят на национальных языках. Available at: <http://www.kommersant.ru/doc/2025609>
9. В Хакасии планируют ввести написание названий населённых пунктов на хакасском языке. Available at: <http://infotashyp.tribune.info/>
10. У городов и сёл Хакасии появятся «двойные» названия. Available at: <http://1abakan.ru/news/shownews-1534/>
11. Боргоякова Т.Г. Социолингвистические процессы в республиках Южной Сибири. Абакан: Издательство ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2002.
12. Боргоякова Т.Г. Развитие социальных функций хакасского языка в контексте современного языкового законодательства. *Развитие языков и культур коренных народов Сибири в условиях изменяющейся России: материалы Международной научной конференции* 22-24 сентября 2005 года, Абакан: Издательство ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2005: 54 – 58.
13. Гусейнова А.В. Особенности билингвизма хакасской молодёжи в контексте языковой политики Республики Хакасия. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013; 6 (24); Ч.1: 65 – 69.
14. О развитии языков народов Республики Хакасия в 2011-2013 гг. Available at: <http://www.r-19.ru/mainpage/authority/21/national/documents/programs/11885.html>
15. Анжиганова Л.В. Межэтнические отношения в Республике Хакасия: проблемы и пути их решения. *Проблемы сохранения этнической культуры и традиционных форм хозяйствования: материалы регионального научно-методического семинара* 25 апреля 2013 г., Абакан: Издательство ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2013: 5-10.
16. Об утверждении государственной программы Республики Хакасия «Региональная политика Республики Хакасия (2014-2016 годы)». *Постановление Правительства Республики Хакасия от 13.11.2013 № 622*. Available at: <http://r-19.khakassia.ru/authorities/the-ministry-of-national-and-regional-policy-of-the-republic-of-khakassia/docs/programmy-i-plan/2049/>
17. Анжиганова Л.В. Нормативная правовая основа сохранения и развития хакасского этноса в Республике Хакасия. *Этносы развивающейся России: проблемы и перспективы: материалы пятой Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*, 14 – 15 декабря 2012, Абакан: Издательство ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2012: 11 – 13.

18. 89 родных языков. Обзор: изучение национальных языков в республиках и округах России. Available at: <http://nazaccent.ru/content/11552-89-rodnyh-yazykov.html>
19. Гусейнова А.В. Особенности социолингвистической ситуации в Орджоникидзевском районе Республики Хакасия. *Этносы развивающейся России: проблемы и перспективы*: материалы пятой Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 14-15 декабря 2012, Абакан: Издательство ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2012: 78 – 79.

References

1. *Konstituciya Respubliki Hakasiya*. Abakan, 1995.
2. O yazykah narodov Respubliki Hakasiya. *Zakon Respubliki Hakasiya ot 20.10.1992 № 11* (red. ot 5.05.2008). Available at: http://khakassia.news-city.info/docs/sistemsb/dok_oeqewz.htm
3. Borgoyakova T.G. Pravovoy i funkcional'nyj status yazykov Respubliki Hakasiya. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2011; 4 (16): 152 – 158.
4. Borgoyakova T.G. Osobennosti razvitiya yazykovogo zakonodatel'stva Respubliki Hakasiya. *Yazyk kak nacional'noe dostoyanie: problemy sohraneniya lingvisticheskogo raznoobraziya: sbornik trudov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, 9-13 sentyabrya 2009 goda, Ulan-Ud'e*: Izdatel'stvo BNC SO RAN, 2009: 114 – 119.
5. Katunin D.A. Yazykovoe zakonodatel'stvo v respublikah Sibiri. *Yazyk i kul'tura*. 2009; 4: 13 – 24.
6. *Nazvaniya naseleennykh punktov respubliky produblirovuyut na hakasskom yazyke*. Available at: <http://glava.r-19.ru/news/126/>
7. Kaksin A.D. *Hakasy: kul'turnye tradicii i ih transformaciya (konec XX – nachalo XXI v.)*. Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2013.
8. *Tuva i Hakasiya zagovoryat na nacional'nyh yazykah*. Available at: <http://www.kommersant.ru/doc/2025609>
9. *V Hakasii planiruyut vvesti napisanie nazvanij naseleennykh punktov na hakasskom yazyke*. Available at: <http://infotashyp.etrubine.info/>
10. *U gorodov i sel Hakasii poyavyatsya «dvojnye» nazvaniya*. Available at: <http://1tabakan.ru/news/shownews-1534/>
11. Borgoyakova T.G. *Sociolingvisticheskie processy v respublikah Yuzhnoj Sibiri*. Abakan: Izdatel'stvo HGU im. N.F. Katanova, 2002.
12. Borgoyakova T.G. Razvitiye social'nykh funkciy hakasskogo yazyka v kontekste sovremennogo yazykovogo zakonodatel'stva. *Razvitiye yazykov i kul'tur korenykh narodov Sibiri v usloviyah izmenyayusheysya Rossii*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii 22-24 sentyabrya 2005 goda, Abakan: Izdatel'stvo HGU im. N.F. Katanova, 2005: 54 – 58.
13. Guseynova A.V. Osobennosti bilingvizma hakasskoj molodezhi v kontekste yazykovoy politiki Respubliki Hakasiya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2013; 6 (24); Ch.1: 65 – 69.
14. *O razvitiy yazykov narodov Respubliki Hakasiya v 2011-2013 gg.* Available at: <http://www.r-19.ru/mainpage/authority/21/national/documents/programs/11885.html>
15. Anzhiganova L.V. Mezhetnicheskimi otnosheniyami v Respublike Hakasiya: problemy i puti ih resheniya. *Problemy sohraneniya etnicheskoy kul'tury i traditsionnykh form hozyajstvovaniya*: materialy regional'nogo nauchno-metodicheskogo seminar 25 aprelya 2013 g., Abakan: Izdatel'stvo HGU im. N.F. Katanova, 2013: 5-10.
16. Ob utverzhenii gosudarstvennoy programmy Respubliki Hakasiya "Regional'naya politika Respubliki Hakasiya (2014-2016 gody)". *Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Hakasiya ot 13.11.2013 № 622*. Available at: <http://r-19.khakassia.ru/authorities/the-ministry-of-national-and-regional-policy-of-the-republic-of-khakassia/docs/programmy-i-plany/2049/>
17. Anzhiganova L.V. Normativnaya pravovaya osnova sohraneniya i razvitiya hakasskogo etnosa v Respublike Hakasiya. *Etnosy razvivayusheysya Rossii: problemy i perspektivy*: materialy pyatoy Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, 14 – 15 dekabrya 2012, Abakan: Izdatel'stvo HGU im. N.F. Katanova, 2012: 11 – 13.
18. 89 родных языков. Обзор: изучение национальных языков в республиках и округах России. Available at: <http://nazaccent.ru/content/11552-89-rodnyh-yazykov.html>
19. Guseynova A.V. Osobennosti sociolingvisticheskoy situacii v Ordzhonikidzevskom rajone Respubliki Hakasiya. *Etnosy razvivayusheysya Rossii: problemy i perspektivy*: materialy pyatoy Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, 14-15 dekabrya 2012, Abakan: Izdatel'stvo HGU im. N.F. Katanova, 2012: 78 – 79.

Статья поступила в редакцию 09.09.15

УДК 81: 303.448

Martinkova A.A., PhD student, Department of Slavonic Studies, Masaryk University (Brno, the Czech Republic),

E-mail: anastasiatimofeeva@seznam.cz

Danilova Yu.Yu., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Contrastive Linguistics,

Yelabuga Institute of Kazan Federal University, (Yelabuga, Russia), E-mail: danilovaespu@mail.ru

Salimova D.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Russian Language and Contrastive Linguistics,

Yelabuga Institute of Kazan Federal University, (Yelabuga, Russia), E-mail: daniya.salimova@mail.ru

Koudrjavitseva E.L., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of International Laboratory Distributed Participation, Yelabuga Institute of Kazan Federal University (Yelabuga, Russia); Secretary of International Council on Methodological Issues of Multilingualism and Intercultural Communication (Germany), E-mail: ekoudrjavitseva@yahoo.de

PROBLEMS OF SELF-PRESENTATION AND SELF-IDENTIFICATION OF BILINGUAL CHILDREN: THE REGARDING OF A CULTURAL COMPONENT IN TESTING. The article studies way of making complex testing tools for bi- and polylingual children from the age of 3. The work focuses on determination of the balance degree of a child's natural bilingualism; the researchers make an emphasis on the balance of language, speech and ethnocultural code switching. Tests have been taken into account other national languages and cultures (the combinations f.e. of Russian and German or Russian and Tatar ethnocultures), that allows to determine child's communication competence in each language the same as his integration potential. Tests tasks correspond to the general age development of the tested child and stages of his language development. The innovation is offered by the Yelabuga Institute of the Kazan Federal University in co-operation with the International Methodological Council on Multilingualism and Cross-cultural Communication (including teachers from 38 countries all over the world).

Key words: bilingual children, test for the existence and level of balanced bilingualism, ethnolinguocultural self-presentation and self-identification, cross-cultural linguistic competence.

А.А. Мартинкова, докторант (отделение славистики) Университета им. Масарика, г. Брно (Чехия),

E-mail: anastasiatimofeeva@seznam.cz

Ю.Ю. Данилова, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и контрастивного языкознания Елабужского института

ФГАОУ ВПО «Казанский федеральный университет», г. Елабуга, E-mail: danilovaespu@mail.ru

Д.А. Салимова, д-р филол. наук, проф., зав. каф. русского языка и контрастивного языкознания Елабужского

института ФГАОУ ВПО «Казанский федеральный университет», г. Елабуга, E-mail: daniya.salimova@mail.ru

Е.Л. Кудрявцева, канд. пед. наук, научный руководитель Международной лаборатории с распределенным участием

Елабужского института Казанского федерального университета; отв. секретарь Международного методсовета по многоязычию и межкультурной коммуникации ОЦ «ИК@РУС» (Германия), E-mail: ekoudrjavitseva@yahoo.de

ПРОБЛЕМЫ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ И САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ: УЧЁТ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ПРИ ТЕСТИРОВАНИИ

Работа выполнена за счет средств субсидии, выделенной в рамках государственной поддержки Казанского (Приволжского) федерального университета в целях повышения его конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров

Статья посвящена разработкам комплексного тестирования на наличие и уровень сбалансированности естественного билингвизма у детей от 3 лет с акцентом на сбалансированность «переключения кодов» – как языковых, речевых, так и этнокультурных. Тесты для би- и полилингвов составлены с учетом конкретной (немецко-русской, татарско-русской) этнолингвокультурной комбинации, что позволяет проверить коммуникативную компетенцию на каждом их языков и происходящий из нее интеграционный потенциал билингвов; задания соответствуют уровню общего возрастного развития и этапам языкового / речевого развития тестируемого. Инновацию предлагает Елабужский институт Казанского федерального университета вместе с Международным методсоветом по многоязычию и межкультурной коммуникации (педагоги-практики из 38 стран мира).

Ключевые слова: дети-билингвы, тест на наличие и уровень сбалансированности билингвизма, этнолингвокультурная самопрезентация и самоидентификация, межкультурная лингвистическая компетенция.

К вопросам би- и полилингвизма вновь и вновь возвращаются сегодня и языковеды, и психологи, и методисты – двуязычие является не исключением, а нормой. «...Двуязычие как явление сложное, динамическое и многогранное может быть рассмотрено не только в лингвистическом, но и в культурологическом, этнолингвистическом и т. д. ракурсах; выявляются при этом очень важные характеристики, как процесса освоения второго языка, так и изменения языкового поведения, или «языкового паспорта», билингвальной личности» [1, с. 49]. Это доказывает статистика: примерно половина людей на нашей планете – билингвы [1]. Сегодня необходимо исследовать не только особенности мышления и реакции детей-билингвов, но и уровень сбалансированности двух языков в их сознании и воздействие этого фактора на специфику мировосприятия, самопрезентации и самоидентификации билингвов, а также их интеграционный потенциал в глобальном и мобильном поликультурном сообществе. В современных условиях, когда владение двумя и более языками становится нормой, на передний план, как бы это странно ни звучало, выходит вопрос о мирном сосуществовании языков и культур в самой языковой личности-индивиде, то есть в нашем случае в ребенке.

Первые шаги в направлении тестирования русскоязычных билингвов с лингвистической доминантой сделали Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина [2] и, на основе их тестов, – Е.Е. Юрков, О.А. Лазарева, Т.И. Попова [3]. Культуроведческий компонент и учёт другого родного языка и культуры были добавлены как обязательные составляющие в тестах, созданных на основании теории тестирования естественных би- и полилингвов, которая была разработана группой авторов под руководством Е.Л. Кудрявцевой с учетом как статуса русского языка и специфики его становления вне языковой среды, так и онтогенеза (возрастного развития ребенка) [4; 5; 6 и др.].

Также необходимо упомянуть результаты проекта под руководством сотрудников Иенского университета им. Фр. Шиллера «Migration and Societal Integration – the Research Consortium», финансируемого BAMF, особенно части, выполнявшейся ZAS Berlin совместно с Университетом им. Бар-Илана в Израиле «Language acquisition as a window to social integration among Russian language minority children» (2007 – 2012 гг.). Исследование проводилось для детей-естественных билингвов, родными языками которых являлись русский, немецкий или иврит. В рамках данного проекта дети с миграцией в истории семьи (первое и второе поколение) должны были при помощи вопросов анкеты и теста с лингвистической доминантой определиться как «русские», «немцы», «израильяне» [7; 8]. Другой лингвокультуроведческий тест с лингвистической доминантой был проведен сотрудниками Университета Кобленц-Ландау под руководством проф. Г. Райха (2006 – 2008 гг.): здесь детям предлагались не только аудио- и текстовый материал, но и картинки (образный ряд), что необходимо при выявлении наличия естественного билингвизма [9].

В целом в течение 2009 – 2014 гг. нами были рассмотрены существовавшие уже прототипы для национально-русского двуязычия (Ирландия, ФРГ, Финляндия-РФ, США; всего 14 анкет и тестов). Изучив зарубежные прототипы [10; 11; 12; 13], нам удалось выйти на ряд позиций, освещение которых представляет научный и практический интерес. Во-первых, тесты в своем большинстве носят научный, хотя и до определенной степени практико-ориентированный характер, имея своим источником тестовые формуляры, легшие в основу научных исследований и

адаптированные позднее для регулярного тестирования. В ходе проведенных нами опросов педагогов системы дошкольного и начального школьного образования в ФРГ было выявлено, что данные тесты не используются персоналом при работе с детьми, а регулярные описания специфики развития воспитанников производятся на основании разработанных персоналом ДОО листов наблюдения за ребенком (измерительных листов) и опросных листов для детей и родителей. Кроме того, многие тесты не соответствуют выведенным У. Бредель «Критериям качества для эволюции инструментов оценки лингвистической компетенции» [14]. Во-вторых, большинство анализируемых тестов в качестве «основного или даже единственного индикатора используют рецептивный лексический запас ребенка в одном языке» [15]. Ввиду того что измеряются способности и компетенции, связанные и обусловленные только развитием одного из двух языков (для естественного билингва оба языка неразрывно связаны и оформляют би- или интеркультурную картину мира), данные тесты не могут быть использованы для определения как степени развития и сбалансированности естественного билингвизма, так и собственно проверки когнитивных и иных способностей билингвов. В-третьих, преобладание лингвосоставляющей тестов и преимущественный учет владения языком страны пребывания при проведении измерений практико-ориентированной направленности отмечается и в обзорном материале А. Комор [14].

Кроме того, при составлении тестов, ориентированных на определение степени сбалансированности билингвизма у детей, важно учитывать следующие моменты:

- необходимость адаптации вопросов к ситуации развития и существования билингвизма: разработка языковых вариантов теста (например, в паре «немецкий язык – русский язык») на сбалансированность билингвизма исключает простой перевод исходного варианта;

- устранение существующего смешения групп вопросов, направленных на выявление лингвистических и экстралингвистических факторов в прошлом и настоящем ребенка и его окружении;

- привлечение к работе над созданием анкет не только педагогов (лингвистов, филологов), но и психологов (нейропсихологов), логопедов, дефектологов, культуроведов. В оптимальной ситуации специалисты должны быть носителями двух языков как родных или как родного и неродного / иностранного (уровень владения C1-C2 по Европейскому языковому портфелю, приближенный к владению родным языком), иметь опыт работы с билингвами в среде их нынешнего проживания и являться выходцами из страны исхода семьи билингвов;

- включение и разделение вопросов по типам социумов, оказывающих непосредственное и опосредованное воздействие на ребенка. Данная потребность связана с тем, что вопросы зачастую адресованы только родителям, однако следует принимать во внимание, что в воспитании участвуют педагоги образовательных центров, чье мнение может расходиться с точкой зрения родственников билингва. Подобный подход предусматривает в анкете диалог социумов (родителей и педагогов центров регулярного и дополнительного образования) для создания из отдельных пазлов единой картины становления личности воспитанника. Следует также разработать связь опросных листов для родителей и педагогов с заданиями тестового типа для воспитанников;

- создание комментариев к отдельным вопросам, позволяющих родителям и педагогам понять причину постановки тех

или иных вопросов, оценить потенциальные проблемы при продолжении развития и образования ребёнка-билингва в данном направлении и др.;

– переход с бумажного носителя на электронный: анкеты на бумажном носителе не предназначены для обновления, дополнения и не способны передать динамику развития ребёнка в меняющемся окружении (например, с учётом кризисов естественного билингвизма при переходе в школу и т. д.).

Наша группа, состоящая из преподавателей-практиков европейских и российских вузов, при участии в качестве редактора-методиста О.В. Узоровой, соавтора Е.А. Нефедовой в создании наиболее популярных учебных материалов для дошкольников и начальной школы, разработала тесты, включённые в системный инструмент «Дорожная карта билингва» / «Road Map Bilingual» (подробнее см. [16]). Данный комплекс совмещает преимущества существующих систем оценивания уровня лингвокультурного развития: анализ профиля, растровая самооценка по принципу Европейского языкового портфолио, педагогическое наблюдение, опросные листы для родителей и педагогов.

Данные опроса родителей используются для выявления причин недостаточной сбалансированности или невладения воспитанником письменной и/или устной формой одного из родных языков. Опрос педагогов важен для корректировки данных, полученных из опроса родителей и сбора информации о материалах и методиках, использованных при обучении билингвов и способствующих, например, отработке «переключения кодов» разных типов в коммуникации. Затем педагогом в присутствии или отсутствии родителей (в зависимости от того, идет ли речь о дошкольниках или школьниках) проводится тестирование на наличие и уровень сбалансированности естественного билингвизма, в ходе которого особое внимание уделяется аспекту сбалансированности «переключения кодов» – и языковых, речевых, и этнокультурных (при разделении проявлений code-switching и code-mixing). По нашим наблюдениям, сбалансированность «переключения кодов» свидетельствует о сбалансированности естественного билингвизма и о высоком интеграционном потенциале ребенка.

Тесты написаны и проводятся с учетом принципа дифференциации вопросов и ответов в зависимости от возраста ребёнка, этапов языкового развития, а самое главное – с учетом этнокультурного контекста их родной культуры на их другом родном языке (не просто перевод, а адаптация) или только на «слабом» языке (при использовании «сильного», статусного/ государственного языка как вспомогательного, для пояснений заданий, выполнения недостаточного лексического запаса «слабого», херитажного/ семейного языка).

Строго дифференцированный характер тестов проявляется также в том, что они учитывают специфику вхождения билингва в языки. В частности, мы исходили из следующего постулата: освоение языка у билингвов наиболее оптимально происходит, во-первых, через звуко-изобразительный образ (что связано с большей стабильностью и неизменностью аудио-визуального компонента по сравнению с его словесным наименованием, которое в языках разнится), а во-вторых, через комплексное восприятие системы элементов и через их интерпретацию ребёнком в системе двух родных культур и языков. Именно поэтому мы сочли необходимым вводить вопросы в том числе через образ (рисунок или тактильно воспринимаемый предмет). Изображения при этом могут быть: А) с точки зрения структуры – «многоязычными» (билингвы, по нашему опыту, видят столь же хорошо фоновые, как и основные фрагменты рисунка); Б) с точки зрения этно-отнесенности: 1) нейтральными, принадлежащими к «любой» национальной картине мира, чтобы ребенок мог описать их на любом языке по своему выбору; 2) этно-окрашенными, однозначно относимыми к одной национальной картине мира (тестируемый должен проявить свои экстралингвистические компетенции и определить – к какой картине мира относятся те или иные образы (символы) и описать их на соответствующем языке).

В рамках тестирования (по разработанным на основе предложенных TOEFL, DaF, ТРКИ оценочных таблиц-растров и контрольных матриц) оценивается только ответ на «слабом» (например, русском в Германии или татарском в России) языке. Ответ на другом языке тестируемого необходим для проверки компетенций (в первую очередь коммуникативной компетенции во всем многообразии ее ключевых составляющих для каждого возраста) и общего уровня развития ребенка по каждой из тем.

При этом проявляется принцип «компенсаторности», основополагающий для нашего тестирования (и учитывающий психофизиологический закон пластичности мозга [17]): если на русском языке лучше всего освоена бытовая сфера деятельности, а на другом – учебная или социальная, то языковое и речевое развитие ребенка идет нормально, однако педагогу и родителям следует обратить внимание на «провисающие» темы в каждом из языков. Уровень владения каждым языком и оформляемой им этнокультурой определяется по ответам тестируемого (лексический запас, синтаксические конструкции и т.д.), а возрастные рамки тестов задают темы для обсуждения и запрашивают иные компетенции, свойственные данному возрасту (онтогенез). Так, тест на уровень владения А1 или В2 может быть пройден и в пять, и в двенадцать лет, но на основании «специфически-возрастного» теста (выполнение теста без особых позитивных или негативных отклонений означает сформированность коммуникативной компетенции на данном языке теста на уровне В1-В2; недостаточность выполнения для «усредненных» компетенций данного возраста – уровень А1-А2; избыточность для данного возраста – С1-С2).

Тестирование проходит по принципу «внешнего мониторинга»: его проводят не педагог, обучающий ребенка, не его родители, а посторонние люди. Однако при тестировании детей 3 – 6 лет привлекается знакомый педагог или родители ребенка. Тестовый вопрос может быть задан не только на русском, но и на другом родном языке. При этом только незначительная часть вопросов именно дублируется на другом языке, основные же вопросы формулируются на каждом из языков с учетом лингвокультурной доминанты как связанные друг с другом, но не являющиеся взаимным переводом.

Для предельной объективизации результатов не рекомендуется, чтобы вопросы задавал один и тот же человек на двух языках – каждый носитель языка задает вопросы на своём родном языке, так как ребёнок ассоциирует язык с человеком. В данном случае лучше не нарушать правило «один человек – один язык». Двухязычный ребёнок чувствителен к языку и заметит (возможно, на бессознательном уровне), что взрослый, который задаёт ему вопросы, на одном из языков говорит не так, как на родном. Это повлияет на ответы ребёнка. В зависимости от собеседников и согласно разделяемому с ними языку, личность меняется. Билингв, разговаривая с немцем, будет больше ощущать себя немцем, а разговаривая с русским – русским. Более того, ни один тестирующий не должен показывать, что он знает другой язык, только в этом случае ребёнок будет стараться отвечать на одном языке, не смешивая два языка. Билингвы в разговоре с другими билингвами, разделяющими с ними язык, имеют тенденцию смешивать языки. В разговоре с монологичными это встречается намного реже.

Помимо самих тестовых материалов в комплект тестов для каждого возраста входят: комментарии и методические рекомендации для тестировщиков; валидационные растры (лист экспертной оценки и контрольная матрица) по каждому субтесту.

Разработанные нами с учетом этнолингвокультурной среды ребенка тесты состоят из субтестов (СТ): СТ 1А. «Говорение» (на основе визуального восприятия) для 3-14 лет; СТ 1Б. «Говорение» (с учетом сенсорики) для 3 – 5 лет (не обязательно к проведению, привлекается, только если тестируемый не справляется с 1А или 1Б); СТ 1В. «Говорение» (память и ситуация) для 3 – 14 лет (с 6 лет предлагается специально выделенный фрагмент как замена субтеста по письму для непишущих); СТ 2А. «Аудирование» (с визуальным компонентом) для 3 – 5 лет; СТ 2Б. «Аудирование» (без визуального компонента) для 4 – 14 лет; СТ 3. «Чтение» для 5 – 14 лет; СТ 4. «Письмо» для 4 – 14 лет; СТ 5. «Мелкая моторика» для 3 – 5 лет. Грамматика оценивается в составе каждого субтеста (за исключением субтеста на мелкую моторику), и потому в качестве отдельной инструментальной составляющей с учетом коммуникативного подхода к тестированию в отдельный субтест не выделена, что позволяет экономить время и усилия тестируемых.

При сдаче и обработке результатов тестирования анализируется конспект ответов тестируемого – набранные на РС или зафиксированные четким почерком от руки рисунки и записи самого тестируемого. Оптимально приложить к отчету записи устных ответов на диктофон. Оценка результатов тестирования и опроса производится на основе растров оценки по каждому из субтестов (говорение, аудирование, чтение, письмо). Тестор дает также комментарии по оценке уровня сбалансированности билингвизма (межкультурной коммуникативной компетенции).

Таблица 1

Балльная система оценки тестирования

Возраст/ субтест	3 года	4 года	5 лет	6 лет	7 лет	8 лет	9 лет	10 лет	11 лет	12-14 лет
говoreние	80/60	80/60	80/60	80+40	80+40	80+40	80+40	80+40	80+40	80
аудирование	40	40	45	30	35	35	60	50	70	85
чтение	-	-	40	40/0	40/0	40/0	60/0	60/0	60/0	100
письмо	-	-	25	40/0	40/0	60/0	80/0	100/0	100/0	100
Итого:	120/100	120/100	190/170	190/70	195/75	215/75	280/100	290/90	310/110	365

Проверка в первую очередь включает оценку развернутости ответов тестируемого на обоих языках, богатство лексики, правильность словоупотребления и грамматических конструкций, знание норм и правил общения в конкретных ситуациях, готовности инициировать общение или ответить на него. Рейтерская таблица (схема анализа ответов) составлена с учетом основных параметров: это содержательный компонент (умение описывать ситуацию и действующих лиц); интенция (умение выразить предположение); композиционная структура и форма (адекватность формы и структуры изложения содержанию и интенциям продуцируемого текста); языковые средства.

Тест считается сданным при получении не менее 66% баллов по каждому из субтестов. В случае несдачи одного из субтестов в сертификат проставляются сведения только о сданных субтестах и оценки за них (средняя арифметическая не выводится). Сдача несданного субтеста возможна при следующем тестировании (только по этому субтесту). Если тестируемый получает за него положительную оценку, то выдается еще один сертификат, со средней арифметической за все субтесты.

Распределение баллов связано со следующими критериями: объем, уровень сложности теста, место той или иной компетенции в общем компетентностном ландшафте по тестируемому возрасту (учитывается важность указанной компетенции для развития тестируемого в данный возрастной период).

Расчет оценки (при необходимости таковой) производится по следующей таблице, в противном случае ставится «зачет / незачет».

Оценка проставляется словами и цифрой как по требованиям и нормам страны пребывания ребенка, так и по нормам России.

Итоги тестирования и опроса можно использовать в практических и научных целях: при создании УМК и учебных материалов нового поколения для обучения билингвов не только русско-му языку, но и предметам основного цикла; наблюдения развития подростка-билингва и др. К каждому тесту для билингвов в возрасте от 3 до 14 лет прилагаются: комментарии для тестора, ключи к заданиям и раздаточный материал для ребенка.

Разумеется, мы не претендуем на окончательность и завершенность в исследовательских парадигмах тестирования детей-билингвов. Эта проблема столько многогранна, интердисциплинарна и сложна, что требует дальнейших глубоких разработок с привлечением большего числа исследователей, носителей разных языков. В настоящее время в рамках научно-исследовательской деятельности Международной лаборатории с распределенным участием «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» при финансовой поддержке Елабужского института КФУ (внутренний грант на 2015 г. «Изучение дорожной карты русско-татарских билингвов, включая определения уровня межкультурной коммуникативной компетенции (путем использования RoMB), с целью усовершенствования организаций с этнокомпонентом») ведется плодотворная работа по апробации и внедрению разработанных нами тестов в различные структурные подразделения системы культурно-просветительских и образовательных учреждений Республики Татарстан.

Таблица 2

Процентуальная система оценки тестирования

Проценты	Оценка
100 – 92	отлично (5)
91 – 80	хорошо (4)
79 – 66	удовлетворительно (3)
65 и ниже	неудовлетворительно (2)

Библиографический список

- Салимова Д.А., Тимерханов А.А. *Двуязычие и перевод: теория и опыт исследования*. Москва: Флинта: Наука, 2012.
- Протасова Е.Ю., Родина Н.М. *Многоязычие в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2011.
- Юрков Е.Е., Лазарева О.А., Попова Т.И. *Языковое тестирование как средство измерения коммуникативной компетенции детей-билингвов*. Available at: <http://waucondastore.com/yazykovoe-testirovanie-kak-sredstvo-izmereniya-kommunikativnoj-kompetencii-detej-bilingvov>
- Кудрявцева Е.Л., Корин И.В. Создание единой системы тестов для определения уровня межкультурной компетенции. *Русский язык за рубежом*. 2013; 3: 14 – 25.
- Кудрявцева Е.Л., Хенчель Т. Тест на наличие и уровень сбалансированного естественного билингвизма – постановка проблемы. *Сборник материалов конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста»*, 6-7 декабря 2012 г., Москва: Мозаика-синтез, 2013: 174 – 175.
- Комплексные диагностические тесты для немецко-русских билингвов от 3 до 14 лет: практические рекомендации для проведения тестирования двуязычных детей и подростков*. Сост. Е.Л. Кудрявцева; авт. Е.Л. Кудрявцева, А.А. Тимофеева, Ю.Ю. Данилова, Д.А. Салимова, Л.Б. Бубекова. Schöneiche bei Berlin: Elena Plaksina Verlag, 2015.
- Armon-Lotem S., Gagarina N., Altman C., Burstein-Feldman Z., Gordishevsky G., Gupol O., Walters J. Language Acquisition as a Window to Social Integration among Russian Language Minority Children in Israel. *Israel Studies in Language and Society*, 2008; 1 (1): 155 – 177.
- Klassert A., Gagarina N. Sprachstandstest bei bilingualen Kindern: „Sprachstand Russisch“. *Patholink*, 2009; 14(8): 7 – 9.
- Reich H. (Hrsg.) *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bildungsreform Band 29/I. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008: 9-34.
- Reich H.H., Roth H.-J. HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit*. (FÖRMIG Edition Band 3.) Münster: Waxmann, 2007: 71 – 94.
- Elben C., Lohaus A. *Marburger Sprachverständnistest für Kinder (MSVK)*. Göttingen: Hogrefe, 2000.
- Grimm H. (unter Mitarbeit von M. Aktas und S. Frevert). (SETK 3-5) *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen*. Göttingen: Hogrefe, 2001.
- Burt M.K., Dulay H.C., Hernandez-Chavez E. *Bilingual Syntax Measure*. New York: Harcourt Brace Jovanovitch, 1975.
- Ehlich K., Bredel U., Garne B. u.a. *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin: MBF, Bonn, 2007: 98-106.

15. Walther E., Preckel F., Mecklenbräuer S. *Befragung von Kindern und Jugendlichen: Grundlagen, Methoden und Anwendungsfehler*. Göttingen: Hogrefe Verlag, 2010.
16. *Индивидуальная дорожная карта развития вашего ребёнка – в электронном формате*. Road Map Bilingual (RoMB). *Bilingual-online.net*. Available at: http://bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article&id=1600%3Aroad-map-bilingual-romb&catid=68%3Adeti-mira&Itemid=60&lang=ru
17. Александрова Н.Ш. Раннее двуязычие и гипотеза созревания мозга. *Детская речь как предмет лингвистического исследования: материалы конференции 31 мая – 2 июня 2004 г.*, Санкт-Петербург. Available at: <http://abvgd.russian-russisch.info/articles/88.html>

References

1. Salimova D.A., Timerhanov A.A. *Dvuyazychie i perevod: teoriya i opyt issledovaniya*. Moskva: Flinta: Nauka, 2012.
2. Protasova E.Yu., Rodina N.M. *Mnogoyazychie v detskom vozraste*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2011.
3. Yurkov E.E., Lazareva O.A., Popova T.I. *Yazykovoe testirovanie kak sredstvo izmereniya kommunikativnoj kompetencii detej-bilingvov*. Available at: <http://waucondastore.com/yazykovoe-testirovanie-kak-sredstvo-izmereniya-kommunikativnoj-kompetencii-detey-bilingvov>
4. Kudryavceva E.L., Korin I.V. Sozdanie edinoj sistemy testov dlya opredeleniya urovnya mezhkul'turnoj kompetencii. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2013; 3: 14 – 25.
5. Kudryavceva E.L., Henchel T. Test na nalichie i uroven' sbalansirovannogo estestvennogo bilingvizma – postanovka problemy. *Sbornik materialov konferencii «Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta»*, 6-7 dekabrya 2012 g., Moskva: Mozaika-sintez, 2013: 174 – 175.
6. *Kompleksnye diagnosticheskie testy dlya nemecko-russkikh bilingvov ot 3 do 14 let: prakticheskie rekomendacii dlya provedeniya testirovaniya dvuyazychnykh detej i podrostkov*. Sost. E.L. Kudryavceva; avt. E.L. Kudryavceva, A.A. Timofeeva, Yu.Yu. Danilova, D.A. Salimova, L.B. Bubekova. Schöneiche bei Berlin: Elena Plaksina Verlag, 2015.
7. Arnon-Lotem S., Gagarina N., Altman C., Burstein-Feldman Z., Gordishevsky G., Gupol O., Walters J. Language Acquisition as a Window to Social Integration among Russian Language Minority Children in Israel. *Israel Studies in Language and Society*, 2008; 1 (1): 155 – 177.
8. Klassert A., Gagarina N. Sprachstandtest bei bilingualen Kindern: „Sprachstand Russisch“. *Patholink*, 2009; 14(8): 7 – 9
9. Reich H. (Hrsg.) *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bildungsreform Band 29/I. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008: 9-34.
10. Reich H.H., Roth H.-J. HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünffährigen. *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit*. (FCRMIG Edition Band 3.) Münster: Waxmann, 2007: 71 – 94.
11. Elben C., Lohaus A. *Marburger Sprachverständnistest für Kinder (MSVK)*. Göttingen: Hogrefe, 2000.
12. Grimm H. (unter Mitarbeit von M. Aktas und S. Frevert). (SETK 3-5) *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen*. Göttingen: Hogrefe, 2001.
13. Burt M.K., Dulay H.C., Hernandez-Chávez E. *Bilingual Syntax Measure*. New York: Harcourt Brace Jovanovitch, 1975.
14. Ehlich K., Bredel U., Garne B. u.a. *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin: MBF, Bonn, 2007: 98-106.
15. Walther E., Preckel F., Mecklenbräuer S. *Befragung von Kindern und Jugendlichen: Grundlagen, Methoden und Anwendungsfehler*. Göttingen: Hogrefe Verlag, 2010.
16. *Individual'naya dorozhnaya karta razvitiya vashego rebenka – v elektronnom formate*. Road Map Bilingual (RoMB). *Bilingual-online.net*. Available at: http://bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article&id=1600%3Aroad-map-bilingual-romb&catid=68%3Adeti-mira&Itemid=60&lang=ru
17. Aleksandrova N.Sh. Rannee dvuyazychie i gipoteza sozrevaniya mozga. *Detskaya rech' kak predmet lingvisticheskogo issledovaniya: materialy konferencii 31 maya – 2 iyunya 2004 g.*, Sankt-Peterburg. Available at: <http://abvgd.russian-russisch.info/articles/88.html>

Статья поступила в редакцию 11.09.15

УДК 811.161.1'37

Zhukovskaya L.I., Cand. of Sciences (Philology), Deputy Director of Media Center, N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (Nizhni Novgorod, Russia), E-mail: lara_nn@mail.ru

LANGUAGE EMBODIMENT OF THE CONCEPT “MENTALITET” / “MENTALNOST” IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE CONSCIOUSNESS (ACCORDING TO THE DATA OF FREE UNDIRECTED ASSOCIATIVE EXPERIMENT). In the article cognitive characteristics and semantic extent of the concept “mentalitet” / “mentalnost” in consciousness of modern Russian native speakers are examined according to the data of free undirected associative experiment. All twenty cognitive characteristics of the concept revealed previously, under the analyses of encyclopedic sources and main Russian monolingual, bilingual and etymological dictionaries, paradigmatic, syntagmatic and derivative particularities of its language-system explication as well as of the data of Russian National Corpus and modern Russian Internet are verified. The study has also demonstrated enrichment of its conceptual contents and change of its valuation sphere in connection with new social and cultural conditions in modern Russia. It is proved that the following basic cognitive characteristics of the concept “mentalitet” / “mentalnost” are actual for modern Russian national language consciousness: ‘mind’ (reason), ‘world view’, ‘behavior’, ‘character’, ‘people attribute’, ‘originality, peculiarity’, ‘intellect’, ‘soul’, ‘habit’.

Key words: concept “mentalitet” / “mentalnost”, linguocognitive analysis, associative experiment, modern Russian.

Л.И. Жуковская, канд. филол. наук, заместитель директора Медиа Центра Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского по общим вопросам, г. Нижний Новгород, E-mail: lara_nn@mail.ru

ЯЗЫКОВОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ КОНЦЕПТА «МЕНТАЛИТЕТ / МЕНТАЛЬНОСТЬ» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ (ПО ДАННЫМ СВОБОДНОГО НАНАПРАВЛЕННОГО АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

В статье рассматриваются когнитивные признаки и смысловой объём концепта «менталитет / ментальность» в сознании современных носителей русского языка по данным свободного ненаправленного ассоциативного эксперимента. Верифицированы все двадцать когнитивных признаков концепта, выявленных ранее, при анализе лексикографических источников, парадигматических, синтагматических и деривационных особенностей его системно-языковой экспликации, а также языкового материала Национального корпуса русского языка и современного русскоязычного Интернета. Исследование также показало обогащение концептуального содержания и изменение оценочной сферы данного концепта в связи с новыми социокультурными условиями современной России. Доказано, что в современном русском языковом сознании актуальны следующие базовые признаки концепта «менталитет / ментальность»: ‘сознание’ / ‘мышление’, ‘мировоззрение’, ‘поведение’, ‘характер’, ‘принадлежность народа’, ‘своеобразие, особенность’, ‘ум’, ‘душа’, ‘привычка’.

Ключевые слова: концепт «менталитет / ментальность», лингвокогнитивный анализ, ассоциативный эксперимент, русский язык.

В статье осуществляется завершающий этап комплексного лингвокогнитивного описания концепта *менталитет / ментальность*, которое основывалось на теоретических принципах исследования концептуального содержания языка, изложенных в работах Т.Б. Радбиля [1; 2], и на методике концептуального анализа, разработанных на кафедре преподавания русского языка в других языковых средах филологического факультета ННГУ им. Н.И. Лобачевского [3; 4; 5; 6].

На начальном этапе предпринятого нами исследования, представленном в нашей работе [7], были проанализированы когнитивные признаки, смысловой объем, семантическая структура и языковая объективация концепта *менталитет / ментальность* по данным философских и энциклопедических словарей, философских и научных работ, лексикографических источников; также рассматривались парадигматические, синтагматические и деривационные особенности его системно-языковой экспликации. В результате было выявлено 20 когнитивных признаков: 1. *Духовная деятельность*; 2. *Образ мыслей, образ мышления (склад ума)*; 3. *Способ видения мира (мировидение)*; 4. *Мировоззрение*; 5. *Мировосприятие*; 6. *Мировосприятие*; 7. *Мирозерцание*; 8. *Миропонимание*; 9. *Умонастроение*; 10. *Единый нерасчлененный комплекс видения мира, системы ценностей и моделей поведения, образ жизни*; 11. *Особенности психической жизни, национальный характер*; 12. *Регулятор нормативного отношения к миру и поведения*; 13. *Образный, неverifiedируемый, в известном смысле иррациональный тип интеллектуальной / психической реакции на действительность*; 14. *Неосознанный, спонтанный, имплицитный характер бытования*; 15. *Картина мира (образ мира, модель мира)*; 16. *Проявление в культуре*; 17. *Знаковый (семиотический) способ функционирования*; 18. *Принадлежность определенного объединения, общности людей по национальному признаку*; 19. *Принадлежность определенного объединения, общности людей по социальному признаку*; 20. *Принадлежность индивидуума*.

Следующий этап исследования, представленный в работе [8], заключался в обнаружении новых явлений в языковой экспликации концепта в русском языке последних лет на языковом материале Национального корпуса русского языка за период с 1990-х по 2010-е гг. Было выявлено значительное обогащение смыслового объема, отмечены семантические преобразования слов *менталитет* и *ментальность* по моделям одушевления и овеществления, а также возникновение у них разнообразных оценочных (позитивных и негативных) и эмоционально-экспрессивных коннотаций, которыми эти слова как абстрактные единицы терминологического характера изначально не обладали.

Настоящий, завершающий этап предпринятого исследования состоит в верификации данных, полученных по итогам анализа языковых данных, на материале, отражающем психическую реальность в языковом сознании выявленных когнитивных признаков и семантических явлений. С целью получения данного материала нами был проведен **свободный ассоциативный эксперимент**, который позволил выяснить, как реально бытует в сознании носителей языка тот или иной концепт, каков его ассоциативно-культурный фон, как отражены ценностные ориентиры и мотивационно-прагматические установки, стоящие за этим концептом. Экспериментальный аспект применяемой нами методики комплексного описания концепта основан на многолетних разработках ученых кафедры преподавания русского языка в других языковых средах филологического факультета ННГУ им. Н.И. Лобачевского [9; 10].

В современных исследовательских стратегиях концептуального анализа языка комплексная реконструкция семантического наполнения, смыслового объема и языковой экспликации концепта считается неполной, если полученные данные не получили экспериментального подтверждения. Именно эксперимент способен ответить на вопросы о том, какие конкретно национально, социально и культурно значимые представления воплощает данный концепт в сознании носителей языка.

Методологической основой эксперимента является идея о «принципиальном единстве психологической основы ассоциации и семантических компонентов значения» [11, с. 10]. Ассоциация выступает как связь между объектами и явлениями, основанная на личном, субъективном опыте человека и отраженная в его сознании. При восприятии явлений действительности в качестве стимулов познавательной активности человек в своем сознании фиксирует причинные, временные, пространственные связи явлений и эмоций, вызванных восприятием этих явлений. Эти связи и получили название *ассоциаций*. Важно, что ассоци-

ации, при всей их очевидной индивидуальности, обладают свойством повторяемости, т. е. частично отражают не только личный опыт человека, но и культурный опыт социальной или этнической группы, к которой человек принадлежит.

Суть эксперимента состоит в том, что испытуемым предъявляются слова-стимулы, на которые они должны реагировать первой словесной реакцией, приходящей им в голову. При этом им не разрешается думать, анализировать, рефлексировать: необходима именно спонтанность и бессознательный характер реакции. Характер ассоциаций зависит от возраста, пола, уровня образования и профессии испытуемых.

Ассоциации имеют двойственный характер: с одной стороны, они отражают объективно существующие для каждого носителя языка форматы знаний, стоящие за общеязыковыми значениями; с другой стороны, на их характер влияют субъективные, «личностные» смыслы говорящего индивидуума. Поэтому важное значение приобретает последующая статистическая обработка результатов эксперимента, в ходе которой должны быть минимизированы индивидуальные смыслы и выделены инвариантные содержательные признаки, которые постулируются как значимые характеристики анализируемого концепта.

В настоящем исследовании технология свободного (ненаправленного) ассоциативного эксперимента применяется для верификации когнитивных признаков, образующих семантическое наполнение концепта *менталитет / ментальность*, в сознании современных носителей русского языка, а также для выявления ассоциативного поля данного концепта, т.е. наиболее актуальных ассоциатов, полученных как реакция на стимул – слова *менталитет* и *ментальность*.

Для этого при проведении эксперимента использовалась **методика свободной ассоциации**. Суть этой методики состоит в выявлении именно стандартных ассоциативных связей, которые вычисляются на фоне индивидуальных связей. Типовые реакции на определенные слова-стимулы в концепции А.А. Леонтьева именуются «**ассоциативными нормами**». Под *ассоциативной нормой* понимается совокупность реакций, полученная от группы респондентов, минимум которой составляет 100 человек, путем проведения ассоциативного эксперимента в соответствии с определенным списком слов-стимулов [12, с. 10]. Для чистоты эксперимента необходимо, чтобы в нем участвовали представители различных возрастных и гендерных групп, разного образовательного уровня и профессиональной принадлежности.

Необходимо, чтобы на каждое слово-стимул было получено по 110-140 слов-реакций. Вербальные реакции классифицируются по формально-грамматическим особенностям ответов-реакций [13, с. 93], например: реакции-словоформы, реакции-предикаты, реакции-словосочетания и реакции-предложения. Стандартность той или иной ассоциации определяется *мерой семантической близости* слов-стимулов и слов-реакций: она представляет собой степень совпадения распределения ответов, т.е. сходство данных на них ассоциаций. Этот параметр имеет важное значение, потому что степень совпадения реакций на разные слова-стимулы может помочь в определении синонимов, в разграничении полисемии и омонимии, в определении наличия семантических связей между значениями полисеманта для построения семантической структуры слова и т.д.

В плане интересующего нас концептуального анализа полученные ассоциаты интерпретируются как языковые репрезентанты определенных когнитивных признаков, образующих содержание концепта. Тем самым, ассоциаты, обладающие максимальной семантической близостью, обобщаются в интегральные когнитивные признаки. В качестве формулировки для данного признака предлагается или прямое словесное обозначение наиболее частотной ассоциативной реакции или наиболее нейтральное в стилистическом отношении слово.

Итак, наше экспериментальное исследование предполагало анализ частотности ассоциатов для слов-стимулов *менталитет* и *ментальность* и качественную интерпретацию полученных данных. Выборка данных по реакциям на стимулы графически представляется в виде таблиц.

Для проведения эксперимента были разработаны специальные анкеты, в которой испытуемым предъявлялись слова-стимулы *менталитет* и *ментальность*, на которое респонденты должны были реагировать любой словесной реакцией.

Кроме того, в анкету включен элемент направленного эксперимента – у испытуемых просят оценить возможные смысловые различия между словами *менталитет* и *ментальность* (МЕНТАЛИТЕТ = МЕНТАЛЬНОСТЬ? – Дайте свою оценку предложен-

ной формуле: если Вы согласны с ней – поставьте ДА, если не согласны – поставьте НЕТ, если затрудняетесь с ответом – поставьте 0).

При этом в рамках исследования использовались множественные свободные ассоциации: респондента не ограничивали лишь одной реакцией, а позволяли давать до пяти ответов – испытуемым предлагалось записать 5 первых пришедших им в голову реакций (слов любой части речи) на слово-стимул. Учитывались парадигматические реакции (синонимы, гиперонимы, ассоциаты), синтагматические реакции (атрибутивные слова – прилагательные, причастия, генитивные существительные), перифразы (дефиниции).

Отметим, что специфические особенности предлагаемых слов-стимулов ограничивали ассоциативный потенциал реакций: не все респонденты дали по 5 реакций, большинство ограничились 1-2. Зафиксировано также определенное количество отказов.

В эксперименте участвовали 100 испытуемых. Чтобы получить наиболее полную и объективную картину отражения тех или иных концептуальных признаков исследуемого концепта, для участия в эксперименте привлекались люди разного возраста (от

На основе анализа частотности ассоциатов определены **ядро** (его составили реакции, поступившие более чем от 20% испытуемых), **базовый слой** (от 10% до 20%), **ближняя периферия** (<10%) и **дальняя периферия** (индивидуальные ассоциаты).

На слово-стимул *менталитет* всего получено 87 реакций на слово-стимул: из них – 80 разных реакций, 7 – индивидуальных реакций (с частотностью 1) (также зафиксировано 13 отказов).

На слово-стимул *ментальность* всего получено 86 реакций на слово-стимул: из них – 75 разных реакций, 11 – индивидуальных реакций (с частотностью 1) (также зафиксировано 14 отказов).

Анализ частотности ассоциатов для слова-стимула *менталитет* по данным свободного ассоциативного эксперимента дает следующие результаты (см. табл. 1).

Анализ частотности ассоциатов для слова-стимула *ментальность* по данным свободного ассоциативного эксперимента дает следующие результаты (см. табл. 2).

Далее была проведена оценка возможности смысловой дифференциации слов *менталитет* и *ментальность* в языко-

Таблица 1

Слово «менталитет» по данным свободного ассоциативного эксперимента

концепт	Ядро концепта (> 20%)	Базовый слой (>10%)	Ближняя периферия (>1%)	Дальняя периферия (индивидуальные ассоциаты)
МЕНТАЛИТЕТ	26 % мышление	16%: народ 14%: сознание 12%: русская	8%: духовность 3%: особенность	отличительное качество проявление особенностей самое лучшее в человеке сознательность термин ум этнос

Таблица 2

Слово «ментальность» по данным свободного ассоциативного эксперимента

концепт	Ядро концепта (> 20%)	Базовый слой (>10%)	Ближняя периферия (>1%)	Дальняя периферия (индивидуальные ассоциаты)
МЕНТАЛЬНОСТЬ	30 % народ	13%: русская 12%: мышление	6%: душа 4%: мировоззрение 4%: сознание 3%: поведение 3%: особенность	кто ты есть нация привычка родной страна своеобразный свой статус стиль черты характер

18 до 70), пола и разной социальной принадлежности (студенты, инженеры, бизнесмены, преподаватели вуза и школы, врачи и т.д.).

Для всех респондентов родной язык – русский.

При обработке данных учитывались все ассоциаты, в том числе и единичные.

вом сознании испытуемых – анализ восприятия предложенного равенства МЕНТАЛИТЕТ = МЕНТАЛЬНОСТЬ. Полученные результаты были обобщены в табл. 3.

Большинство респондентов (двукратное) не обнаруживают особых различий в объеме и содержании понятий *менталитет* и *ментальность*, что в целом подтверждает высказанную ранее

Таблица 3

Смысловая дифференциация слов «менталитет» и «ментальность»

Количество ответов →	+	–	0
МЕНТАЛИТЕТ = МЕНТАЛЬНОСТЬ?	18	36	28

мысль о недифференцированном представлении этих слов в современном языковом сознании как следствии их недостаточной концептуальной освоенности.

Отметим, что репрезентативным показателем является достаточное количество отказов (13 % и 14 %, соответственно, для *менталитет* и *ментальность*), что опять же свидетельствует о недостаточной концептуальной освоенности этих концептов в языковом сознании испытуемых. Косвенным образом в пользу этого свидетельствует также и то, что многие из них не смогли подобрать целых 5 ассоциаций как реакции на данные слова-стимулы, ограничившись 1 – 2. Оценка смысловой дифференциации также дала большой процент отказов – 28%. Конечно, это не говорит о том, что люди не знают этих слов: просто в их языковом сознании не сформировалось четкое представление о круге их значений.

Затем была проведена качественная интерпретация данных и сопоставительный анализ восприятия *менталитет* и *ментальность*.

Следует отметить, что данные свободного ассоциативного эксперимента представляют достаточно узкий круг повторяющихся ассоциатов как в ядерных компонентах и базовом слое, так и в ближней и тем более дальней периферии. Отчасти это может быть связано с недостаточным «укоренением» исследуемого концепта в национальном сознании, с его специфическим терминологическим значением.

На предварительном уровне обобщения данных эксперимента получены следующие результаты.

I. Ядро и базовый слой. Выявлено частичное совпадение ядра и базового слова для *менталитет* и *ментальность* – ассоциаты ‘народ’, ‘мышление’, ‘русский’. Только они по-разному распределены между ядром и базовым слоем. Ядром *менталитет* является ‘мышление’, а в базовый слой входит ‘народ’. Для *ментальность* видим обратную картину: ядро – ‘народ’, базовый слой – ‘мышление’. Для обоих слов-стимулов в базовом слое находится синтагматическая реакция – ассоциат ‘русский / русская’. Однако зафиксировано и частичное несовпадение признака ‘сознание’, который для *менталитет* входит в базовый слой, а для *ментальность* перемещается в ближнюю периферию.

В целом мы можем оценить эти данные как подтверждение нашего исходного положения о недостаточной смысловой дифференцированности слов-стимулов *менталитет* и *ментальность* в языковом сознании этноса. При этом можно, видимо, говорить о разных акцентах в восприятии этих слов: *менталитет* тяготеет к обобщенному, общечеловеческому представлению *мышление / сознание*, тогда как *ментальность* ориентирована более на этническое своеобразие.

Кстати, это подтверждает и наблюдения, сделанные в книге В.В. Колесова [14], по поводу того, что слово *менталитет* тяготеет к западной традиции унифицированного представления особенностей сознания, тогда как слово *ментальность* связано с русской национальной идеей. Еще одно косвенное свидетельство в пользу идеи В.В. Колесова дают данные дальней периферии, где на *ментальность* имеются реакции, отсутствующие в перечне реакций на *менталитет* и подчеркивающие именно национальное своеобразие – ‘родной’, ‘свой’, ‘своеобразный’. Кроме того, в ближней периферии только для стимула *ментальность* отмечена реакция ‘душа’, что, как известно, является исключительно русским, уникальным концептом, как раз обычно и связываемым с национальным своеобразием русского народа [15; 16].

II. Ближняя периферия. Анализ ближней периферии также выявил частичное совпадение ассоциатов на *менталитет* и *ментальность*. Прежде всего, это реакция ‘особенность’, присутствующая для обоих стимулов. Кроме того, реакция ‘духовность’ на стимул *менталитет* отчасти покрывает смысловой объем реакций на стимул *ментальность* – ‘душа’, ‘сознание’, ‘мировоззрение’. Однако для стимула *ментальность* выявлена реакция ‘поведение’, отсутствующая на стимул *менталитет*.

Это может косвенным образом подтвердить правомерность попыток некоторых ученых развести понятия *менталитет* и *ментальность* как раз по линии **сознание** «**поведение**» [2; 13].

III. Дальняя периферия (единичные ассоциаты). Выявлены существенные совпадения в плане выражения идеи своеобразие, особенности. Это такие ассоциаты на *менталитет*, как ‘отличительное качество’, ‘проявление особенностей’, и на *ментальность* – ‘своеобразный’. Отмечается также синонимическое совпадение ассоциатов, связывающих *менталитет* /

ментальность с национальностью: ‘этнос’ на *менталитет* = ‘нация’, ‘страна’ на *ментальность*.

Однако при этом можно предполагать, что именно в дальней периферии будет максимальное расхождение акцентов в представлении анализируемых слов-стимулов.

Так, для стимула *менталитет* углубляется линия осмысления, связанная с его ориентацией на интеллектуальную сферу – ассоциаты ‘ум’, ‘сознательность’, а также имеется указание на ценностное восприятие данного концепта в поле норм и идеалов – ‘самое лучшее в человеке’. Ценностная реакция на данные стимулы подтверждает сделанные нами ранее выводы о возможности терминологической лексики в обывденном понимании приобретать оценочность. Однако при этом в языковом сознании, видимо, сохраняется представление о научном, терминологическом характере *менталитета*, о чем свидетельствует единичный ассоциат – ‘термин’.

В свою очередь, для стимула *ментальность* терминологичность не осознается. *Ментальность* выступает, говоря словами В.В. Колесова, как что-то «свое, родное» – ассоциаты ‘свой’, ‘родной’, причем отражающее представление о чем-то важном для человека, о его идентичности – перифрастический ассоциат ‘кто ты есть’, а также ассоциат ‘статус’. Тяготение *ментальности* к сфере характера, поведения демонстрируют такие единичные ассоциаты, как ‘характер’, ‘поведение’, ‘привычка’, ‘стиль’, ‘черты’.

Все полученные ассоциаты к стимулам *менталитет* / *ментальность* могут быть классифицированы по трем группам:

1. Логико-понятийные, возникающие на уровне связи понятий, образующих концепт, и проявляющиеся в отношениях типа:

- «сущность – явление»: ‘мышление’, ‘мировоззрение’, ‘сознание’, ‘характер’, ‘поведение’ и др.;
- «целое – часть»: ‘ум’, ‘сознательность’, ‘душа’, ‘привычка’ и др.;
- «субстанция – атрибут»: ‘особенность’, ‘духовность’, ‘статус’, ‘стиль’, ‘черты’, ‘русский’, ‘родной’, ‘свой’, ‘своеобразный’ и др.;
- «свойство – носитель свойства»: ‘народ’, ‘этнос’, ‘нация’, ‘страна’, и др.;

Разновидностью логико-понятийных являются **дескриптивные**, т. е. дающие перифрастическое определение понятию: ‘кто ты есть’, ‘самое лучшее в человеке’, ‘отличительное качество’, ‘проявление особенностей’.

2. Собственно-языковые, которые реализуются на разных уровнях языковой системы.

Главными из них являются **лексико-семантические**, возникающие на уровне связи лексем – экспликаторов концепта, т. е. отражающие внутриязыковые системные связи – например, синонимические: ‘сознание’, ‘мировоззрение’, ‘мышление’, ‘характер’, ‘поведение’ и др. – или родо-видовые: ‘ум’, ‘душа’, ‘сознательность’, ‘привычка’ и др.

Их надо отличать от **синтаксических** (синтагматических), которые реализуют модель свободного словосочетания, в основном «прилагательное / местоимение + существительное»: ‘русский / русская’, ‘свой’, ‘родной’, ‘своеобразный’ (+ *менталитет* / *ментальность*).

3. Коннотативные, возникающие на уровне устойчивых и воспроизводимых ассоциативных связей концептов в концептосфере, как в национальной, так и в индивидуальной, например: ‘статус’, ‘стиль’, ‘термин’.

В целом следует отметить, что анализ данных свободного ассоциативного эксперимента демонстрирует сохранение и дальнейшее развитие тех тенденций, которые были отмечены при анализе системно-языковых и текстовых данных (по Национальному корпусу русского языка).

Эксперимент еще раз подтвердил, что в сознании носителей языка *менталитет* и *ментальность* представлены не вполне дифференцированно, что подтверждает правильность выбранного нами решения представить этот концепт в нерасчлененной форме *менталитет* / *ментальность*. Данные эксперимента также демонстрируют, что в сознании носителей языка актуальны следующие когнитивные признаки концепта, которые можно считать базовыми:

- ‘сознание’ (= ‘мышление’)
- ‘мировоззрение’
- ‘поведение’
- ‘характер’
- ‘принадлежность народа’
- ‘своеобразие, особенность’
- ‘ум’

‘душа’
‘привычка’.

Также данные эксперимента подчеркивают возможность приобретения этим первоначально внеоценочным концептом коннотативно-оценочных представлений, которая была выявлена ранее, при анализе материала Национального корпуса русского языка. Подобные явления в работах Т.Б. Радбиля трактуются как «аномалии аксиологической сферы», или «аксиологические аномалии» [17; 18]. С другой стороны, это можно считать и значимыми признаками успешного языкового освоения этого сложного, изначально строго терминированного научного понятия в обыденном употреблении.

Прежде всего, отметим оценочность по линии *свой – чужой* (‘русский’, ‘родной’), а также положительную оценочность, связанную с представлением об идеале – ‘самое лучшее в человеке’.

Приметой времени является связь концепта *менталитет / ментальность* с проблемами личностной идентичности – ‘то, что ты есть’ или идентичности социальной – ‘статус’. В плане идентичности национальной *менталитет / ментальность* ожидаемо воспринимаются, прежде всего, как принадлежность русского народа (т.е. менталитет – это, прежде всего, русский менталитет).

В целом проанализированный материал обнаруживает внутренне противоречивый характер бытования концепта *менталитет / ментальность* в современном русском языковом сознании: с одной стороны, этот концепт обладает очевидной значимостью и активно употребляется не только в научной и публицистической, но и в обыденной речи, а с другой стороны – его концептуальное содержание характеризуется значительной степенью неосвоенности.

Библиографический список

1. Радбиль Т.Б. *Языковые аномалии в художественном тексте*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2006.
2. Радбиль Т.Б. *Основы изучения языкового менталитета: учебное пособие*. 3-е издание. Москва: Флинта; Наука, 2013.
3. Ручина Л.И. Место лингвокультурологии в ряду лингвистических дисциплин. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2000; 1: 183 – 186.
4. Ручина Л.И., Горшкова Т.М. Концептосфера русской народной сказки и практика преподавания русского языка как иностранного. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2004; 1: 152 – 157.
5. Сайгин В.В. *Когнитивные признаки и языковая экспликация концепта «грех» в современном русском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Киров, 2013.
6. Сайгин В.В., Радбиль Т.Б. Особенности парадигматической и синтагматической реализации концептуального поля «грех» в современном русском языке. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; 5: 579.
7. Жуковская Л.И. Когнитивные признаки и смысловой объем концепта «менталитет / ментальность» в современном русском языке (по данным научных, энциклопедических и лексикографических источников). *Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского*. 2015; 5: 283 – 287.
8. Жуковская Л.И. «Менталитет» vs «ментальность»: особенности языковой экспликации концепта в современной русской речи. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 326 – 327.
9. Ручина Л.И. Ассоциативный эксперимент как инструмент выявления когнитивных признаков концепта. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2012; 5 – 3: 102 – 106.
10. Ручина Л.И. Когнитивный анализ концепта и семантизация лексики. Динамика языковых и культурных процессов в современной России. *Сборник трудов IV Конгресса РОПРЯЛ*, Сочи, 01-02 ноября 2014 г. Санкт-Петербург: Некоммерческое партнерство «Общество преподавателей русского языка и литературы», 2014: 168 – 172.
11. Леонтьев А.А. *Словарь ассоциативных норм русского языка*. Москва: МГУ, 1977.
12. Леонтьев А.А. *Основы психолингвистики: учебное пособие*. Москва: Смысл, 1997.
13. Мартинович Г.А. Опыт комплексного исследования данных ассоциативного эксперимента. *Вопросы психологии*. 1993; 2: 93–99.
14. Колесов В.В. *Русская ментальность в языке и тексте*. Санкт-Петербург: Петербургское востоковедение, 2006.
15. Вежбицкая А. *Язык. Культура. Познание*. Ответственный редактор и составитель М.А. Кронгауз. Москва: Русские словари, 1997.
16. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. *Ключевые идеи русской языковой картины мира: сборник статей*. Москва: Языки славянской культуры, 2005.
17. Радбиль Т.Б. Языковая аномалия как норма художественного дискурса. *Филологические науки*. 2006; 6: 54 – 60.
18. Радбиль Т.Б. Аномалии в сфере языковой концептуализации мира. *Русский язык в научном освещении*. 2007; 1 (13): 239 – 265.

References

1. Radbil' T.B. *Yazykovye anomalii v hudozhestvennom tekste*. Dissertatsiya ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2006.
2. Radbil' T.B. *Osnovy izucheniya yazykovogo mentaliteta: uchebnoe posobie*. 3-e izdanie. Moskva: Flinta; Nauka, 2013.
3. Ruchina L.I. Mesto lingvokulturologii v ryadu lingvisticheskikh disciplin. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2000; 1: 183 – 186.
4. Ruchina L.I., Gorshkova T.M. Konceptosfera russkoj narodnoj skazki i praktika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2004; 1: 152 – 157.
5. Sajgin V.V. *Kognitivnye priznaki i yazykovaya `eksplikatsiya koncepta `greh` v sovremennom russkom yazyke*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Kirov, 2013.
6. Sajgin V.V., Radbil' T.B. Osobennosti paradigmaticheskoj i sintagmaticheskoj realizacii konceptual'nogo polya `greh` v sovremennom russkom yazyke. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; 5: 579.
7. Zhukovskaya L.I. Kognitivnye priznaki i smyslovoj ob'em koncepta `mentalitet / mental'nost` v sovremennom russkom yazyke (po dannym nauchnyh, `enciklopedicheskikh i leksikograficheskikh istochnikov). *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2015; 5: 283 – 287.
8. Zhukovskaya L.I. «Mentalitet» vs «mental'nost»: osobennosti yazykovoj `eksplikacii koncepta v sovremennoj russkoj rechi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 326 – 327.
9. Ruchina L.I. Associativnyj `eksperiment kak instrument vyvaveniya kognitivnyh priznakov koncepta. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2012; 5 – 3: 102 – 106.
10. Ruchina L.I. Kognitivnyj analiz koncepta i semantizatsiya leksiki. Dinamika yazykovykh i kul'turnykh processov v sovremennoj Rossii. *Sbornik trudov IV Kongressa ROPRYaL*, Sochi, 01-02 noyabrya 2014 g. Sankt-Peterburg: Nekommercheskoe partnerstvo «Obschestvo prepodavatelej russkogo yazyka i literatury», 2014: 168 – 172.
11. Leont'ev A.A. *Slovar' associativnyh norm russkogo yazyka*. Moskva: MGU, 1977.
12. Leont'ev A.A. *Osnovy psiholingvistiki: uchebnoe posobie*. Moskva: Smysl, 1997.
13. Martynovich G.A. Opyt kompleksnogo issledovaniya dannyh associativnogo `eksperimenta. *Voprosy psihologii*. 1993; 2: 93-99.
14. Kolesov V.V. *Russkaya mental'nost' v yazyke i tekste*. Sankt-Peterburg: Peterburgskoe vostokovedenie, 2006.
15. Vezhbickaya A. *Yazyk. Kul'tura. Poznanie*. Otvetstvennyj redaktor i sostavitel' M.A. Krongauz. Moskva: Russkie slovari, 1997.
16. Zaliznyak A.A., Levontina I.B., Shmelev A.D. *Klyuchevye idei russkoj yazykovoj kartiny mira: sbornik statej*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2005.
17. Radbil' T.B. Yazykovaya anomalija kak norma hudozhestvennogo diskursa. *Filologicheskie nauki*. 2006; 6: 54 – 60.
18. Radbil' T.B. Anomalii v sfere yazykovoj konceptualizacii mira. *Russkij yazyk v nauchnom osveschenii*. 2007; 1 (13): 239 – 265.

Статья поступила в редакцию 15.09.15

УДК 821.161.1

Inarkaeva S.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of National and World History, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

THE NATURE AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL UNITY IN A WORK OF ART. The research reveals basics of such concept as nature, which is one of the key semantic categories in fiction. The author comes to a conclusion that from the point of view of literature the manifestation of various properties of nature is combined with an infinite number of combinations, whereby some properties have a dominant role in some situations, while in others the same properties get entirely opposite shades. It depends on how deep "a measure of sociality" is, in which people may occur, which is a carrier of certain qualities of a character. The filling nature with certain contents, finding its different properties, is due to an active contact of a person with the real world.

Key words: character, personality, person, individual, individuality, property, character, way, writer, literature, social environment, historical era.

С.И. Инаркаева, канд. филол. наук, доц., зав. каф. отечественной и мировой литературы Чеченского государственного университета, г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ХАРАКТЕР И ЕГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЕДИНСТВО В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

Статья посвящена раскрытию сути такого понятия, как характер, являющегося одной из ключевых смыслообразующих категорий в художественном произведении. Автор приходит к выводу о том, что с точки зрения художественной литературы проявление различных свойств характера происходит в сочетании с бесконечным множеством комбинаций, вследствие чего одни свойства имеют доминирующее значение в одних ситуациях, а в других – эти же свойства приобретают совершенно противоположные оттенки. Зависит это от того, насколько глубока «мера социальности», в которую «впадает» человек, являющийся носителем тех или иных свойств характера. Наполнение характера определенным содержанием, обретение им самых разных свойств, происходит за счет активного контакта личности с окружающим миром.

Ключевые слова: характер, личность, человек, индивид, индивидуальность, свойства, персонаж, образ, писатель, литература.

Термин «характер» так же, как и термин «личность», не имеет единого толкования, определения. В научный обиход этот термин был введен еще древнегреческим учёным Теофрастом, происходит от глагола «царапать» и означает особую отметину, своеобразие, определенность. В «Очерке науки о характерах» психолог А. Лазурский предложил определение характера как «совокупности свойственных данной особи наклонностей» [1, с. 57], которые выявляются наиболее интенсивным образом.

Безусловно, характер – явление целостное и органическое, со своей внутренней и внешней жизнью. И в этой связи небезынтересно, что опять же у А.Ф. Лазурского («Классификация личностей») [2, с. 10] встречается понятие «ядро», которое можно применить к более детальному постижению сути характера. Работа А. Лазурского «Классификация личностей», несмотря на всю свою либерально-буржуазную концепцию альтруизма, содержит любопытные размышления над принципами выделения типических черт человека и меткие наблюдения над характерами русской классической литературы. По степени адаптации людей к окружающей обстановке учёный выделяет три уровня: нижний (недостаточно приспособленные), средний (приспособленные) и высший («творцы», разумеется, в духе того альтруизма, который прикрывал собой антагонизм классовых отношений). В пределах каждого уровня литературные персонажи и реальные исторические фигуры подразделялись на различные классы, виды и подвиды по «степени психической одаренности»: по уровню интеллекта воображения, по активности волеизъявления, координации психических процессов, эффективности.

Очевидно, что классификация А. Лазурского, которая возводит индивидуальное до типического, не теряя при этом из виду конкретных различий, имеет безусловную ценность, хотя и вызывает к себе много вопросов. И вот почему: во-первых, она почти полностью игнорирует ситуации, своеобразие социальных условий, которые формируют характеры (кстати, автор не только не затронул проблему жизнедеятельности народа, а оптом отнес всех фабричных рабочих к «нижнему уровню»). Во-вторых, ядром характера А. Лазурский считает только «эндопсихику», то есть склонность к чему-либо, память, внимание мышление, фантазию, импульсивность и способность к волевым усилиям. Поэтому из ядра характера полностью «выпало» социальное качество, аккумулированные общественные отношения.

Ядро характера – это, прежде всего, социально-нравственная направленность, мировоззрение, интересы, идеалы, а также широта и интенсивность психологических функций: познавательных, эмоциональных и волевых. В оболочку характера входят переменные ситуативные отношения, психические состояния, на

почве которых «выстраиваются» или сходят на «нет» определенные свойства человека.

Однако для нас немаловажен вопрос о том, как трансформируется понятие «характер» в литературоведении, какие она приобретает в этой науке определения. При детальном изучении этого вопроса возник довольно большой перечень дефиниций. Есть в трактовке этой эстетической категории еще много неясностей. Что шире – образ или характер? Входит сюда темперамент или нет? Может ли быть персонаж характером? Однако эти вопросы второстепенные, а истина заключается в том, что главным предметом изображения в литературе является человек.

Аспекты же – есть ли он, человек, лишь индивидуум, стал или становится личностью (со знаком плюс или минус), имеет «ядро» или совсем бесхарактерен, – это уже зависит от концептуальности произведения, от уровня писательского мастерства, в чем и предстоит разбираться исследователю литературы. Критик может говорить о художественном образе человека (или обстановки, природы, времени и т. д.), и тогда он будет преимущественно оперировать понятиями эстетической теории отражения. Он может избрать своим предметом анализ личности и тогда отдаст свое предпочтение категориям социально-психологическим, не забывая, однако, какими средствами личность изображается. Для него неприемлемым станет предположение, что темперамент не входит в характер, потому что тогда он не сможет полностью осознать «перепалов» в поведении Р. Раскольникова или переломов в сознании Г. Мелехова. Утверждение же, что характер – это подробно и объемно изображенный человек, а персонаж – лаконично исследователю придется не принимать во внимание, ибо в небольших новеллах А.П. Чехова гораздо больше ярких характеров, нежели во многих крупных эпических произведениях.

Нередко в дефинициях, как психологов, так и теоретиков литературы отсутствует четкая идея развития и саморазвития характера, которую выдвинула еще философия Гегеля [3, с. 244 – 246]. Тем не менее, человеческий характер – величина относительно устойчивая, которая постоянно изменяется.

Не найдем мы идеи изменения и в одном из наиболее полных литературоведческих определений: «Характер – это присущий исторической обстановке, изображенной в произведении писателем, тип человеческого поведения (поступков, мыслей, переживаний), преобразованный соответственно эстетическим нормам писателя» [3, с. 141]. Однако эта формула ценна тем, что она трактует литературный характер как художественно «преобразованного» человека, то есть объединяет в себе автор-

скую концепцию личности и исторически обусловленный тип ее поведения.

Как конкретно-целостная фигура, художественный характер включает в себя все уровни и аспекты теоретических разграничений: человек, индивид, индивидуальность, личность. Итак, характер в художественном произведении – это изображенные в свете авторского идеала, относительно постоянные свойства и изменчивые отношения, образующие закономерно своеобразное социально-психологическое единство, которое формируется и выявляется во внешней и внутренней деятельности человека в самых разнообразных ситуациях.

Характер как тип поведения невозможно понять вне видов деятельности человека в индивидуальных ситуациях, которые являются формой проявления типических обстоятельств. Записные книжки, дневники, письма известных писателей наполнены тревогами и заботами о «зерне сюжета», поисками конфликтов. В этой связи уместно будет вспомнить, что И.С. Тургенев призывал не только чутко улавливать, но и осознавать законы движения жизни, – только тогда через «игру случайностей» можно добраться до подлинно жизненных типов. Чтобы определить наиболее устойчивые черты характера того или иного человека, Максим Горький считал необходимым познать смысл его поступков. Как известно, «живущий человек изнутри себя устанавливается в мире активно, его осознаваемая жизнь в каждый её момент есть поступление: я поступаю делом, словом, мыслью, чувством» [4, с. 121]. «Сознание нельзя ухватить, представить как вещь», – говорил М.К. Мамардашвили [5, с. 3]. По мере приближения к нему, оно, подобно тени, ускользает от исследователя, не поддаваясь теоретизации [5, с. 3].

Смыслообразующее значение в создании характера в художественном произведении имеет ситуация. Ситуация в художественном произведении – это не просто соотношение персонажей. Ситуация как «момент движения» (Гегель) включает в себя общее и особенное, противостояние и столкновение, коллизию и деятельность – предметную и духовную.

Естественно, что для художественного постижения человека в конкретно-исторических обстоятельствах мастер

выбирает индивидуальную ситуацию, которая содержит в себе специфическое и общее. Избранная предметом анализа макроситуация (глобальный конфликт произведения) складывается из цепи микроситуаций, которые, в зависимости от жанра, в большей или меньшей мере подчинены общей коллизии: в новелле, например, они связаны более тесно, а в многоплановом романе обретают иногда определенную «автономию».

Поскольку отображенные «моменты движения», взаимодействия характеров и обстоятельств, всегда качественно своеобразны, классифицировать их неимоверно трудно. Именно поэтому, наверное, и не приняло литературоведение в качестве научной истины известное перечисление сюжетов мировой литературы, которое привел Жорж Польти в книге «36 драматических ситуаций» [2, с. 259 – 260]. Не вариации на темы названных автором тридцати шести ситуаций на протяжении веков создают писатели, а каждый раз открывают что-то новое, ибо любая эпоха и порожденные ею характеры имеют свои собственные конкретно-исторические измерения. Движение литературы, ее развитие заключается не в перманентном повторении неизменных «праоснов» жизни, а в диалектической связи с развитием самой жизни.

Характер в художественном произведении есть изображенный в свете авторского идеала человек. Парадокс заключается в том, что это одновременно и цель писателя, и средство ее достижения.

Таким образом, с точки зрения художественной литературы проявление различных свойств характера происходит в сочетании с бесконечным множеством комбинаций, вследствие чего одни свойства имеют доминирующее значение в одних ситуациях, а в других – эти же свойства приобретают совершенно противоположные оттенки. Зависит это от того, насколько глубоко «мера социальности», в которую «впадает» человек, являющийся носителем тех или иных свойств характера. Другими словами, наполнение характера определенным содержанием, обретение им самых разных свойств, происходит за счет активного контакта личности с окружающим миром.

Библиографический список

1. Добин Е. *Жизненный материал и художественный сюжет*. Ленинград, 1958.
2. Компанец В.В. *Русская социально-философская проза последней трети XX века*. Москва, 2014.
3. Гегель. *Эстетика*. Москва, 1968; Т. 1
4. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва, 1979.
5. Мамардашвили М.К. Сознание как философская проблема. *Вопросы философии*. Москва, 1990; 10.

References

1. Dobin E. *Zhiznennyy material i hudozhestvennyy syuzhet*. Leningrad, 1958.
2. Kompanec V.V. *Russkaya social'no-filosofskaya proza posledney trety HH veka*. Moskva, 2014.
3. Gegel'. *Estetika*. Moskva, 1968; T. 1
4. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva, 1979.
5. Mamardashvili M.K. Soznanie kak filosofskaya problema. *Voprosy filosofii*. Moskva, 1990; 10.

Статья поступила в редакцию 28.09.15

УДК 821.161.1

Inarkaeva S.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of National and World History, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

ABOUT THE ROLE OF IMAGINATIVE LITERATURE IN TERMS OF DEHUMANIZATION OF THE SOCIETY. The work discusses a role of imaginative literature in terms of dehumanization of the society. The author of the paper assumes that literature not only reflects social contents, processes of social practice, but also seriously affects it. The author notes that the literature under the influence of social and socio-historical circumstances of the last two decades has acquired a qualitatively new status in the system of humanitarian knowledge. Being a multidimensional phenomenon, literature has a special and versatile methodological capabilities derived from broad artistic knowledge. It always actively influences and was a source for the spiritual sphere of the human society at least for the last four centuries.

Key words: imaginative literature, dehumanization, society, era, Humanities, plot of a story.

С.И. Инаркаева, канд. филол. наук, доц., зав. каф. отечественной и мировой литературы Чеченского государственного университета, г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru

О РОЛИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ДЕГУМАНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

В статье говорится о роли художественной литературы в условиях дегуманизации общества. Предполагается, что художественная литература не только отражает в своём содержании процессы общественной практики, но и достаточно серьёзно влияет на неё. Автор отмечает, что художественная литература под влиянием социальных, общественно-исторических обстоятельств последние два десятилетия обрела качественно новый статус в системе гуманитарного знания. Будучи явлением многоплановым, художественная литература располагает разносторонними специальными и методологическими возможностями, образующимися на базе широкого художественного познания. Она всегда активно присутствовала и питала духовную сферу человеческого общества, во всяком случае, последние четыре столетия.

Ключевые слова: художественная литература, дегуманизация, общество, эпоха, гуманитарное знание, сюжет.

Эпохи, наполненные событиями и изменениями, Н.А. Бердяев называл интересными и значительными. Однако они же были, по мнению выдающегося русского философа начала XX века, эпохами несчастными для отдельных людей, для целых поколений. Философ считал, что история не щадит человеческой личности и даже не замечает её [1, с. 4].

В современном мире человеческое страдание стало явлением будничным. В мире то тут, то там, разворачиваются военные события, жертвами в которых становятся ни в чем неповинные люди (примерами являются страны Ближнего Востока, Северной Африки, Северокавказский регион, Украина). Мировая история пишет свои очередные страницы, и ей не до того, чтобы считаться с интересами отдельной человеческой личности.

В формате одной статьи не сказать обо всех волнующих человечество проблемах, не разобраться в том, как они ставятся и решаются в широкой системе современного гуманитарного знания. Однако порассуждать о том, что литература может влиять на решение многих общечеловеческих проблем, представляется возможным. С другой стороны, способность гуманитарного знания влиять на ход истории, на решение многих жизненно важных для человечества вопросов ставится под сомнение, поскольку оно само находится в глубоком кризисе. Речь сегодня фактически идет о «выживаемости» гуманитарного знания в условиях тотальной дегуманизации человеческого общества. Несмотря на эти противоречия, мы в своей работе попытаемся доказать, что при особых усилиях людей, представляющих самые разные его направления, можно добиться перелома ситуации в позитивное направление.

Объектом нашего внимания избрана литература, являющаяся частью гуманитарного знания. Художественная литература под влиянием социальных, общественно-исторических обстоятельств последние два десятилетия обрела качественно новый статус в системе гуманитарного знания. Будучи явлением многоплановым, художественная литература располагает разносторонними специальными и методологическими возможностями, образующимися на базе широкого художественного познания. Она всегда активно присутствовала и питала духовную сферу человеческого общества, во всяком случае, последние четыре столетия.

Однако общественно-исторический контекст, о котором было сказано выше, обусловил многие изменения, произошедшие в духовно-идеологической сфере общества рубежа XX – XXI веков.

Считается, что одним из специфических условий духовного развития второй половины XX – начала XXI века выступает сформировавшаяся тенденция депрофессионализации в духовном производстве. Художественное творчество подменяется литературным «конвейером», нацеленным исключительно на удовлетворение простейших человеческих потребностей, проявляющихся на уровне инстинктов. Не осознавая ответственности, «новые творцы» духовной культуры стали генерировать и распространять деструктивные идеи. В числе носителей этих идей выступила в наше время и художественная литература (особенно та её составляющая, которую принято называть «массовой литературой») [4, с. 197].

Представляется опасным и такое явление в современной духовной сфере общества, как «новое прочтение» сюжетов мировой литературы. В качестве примера можно привести постановку «Евгения Онегина» А. Пушкина одним из немецких театров. Несколько лет назад театр без стеснения привёз спектакль в Россию и демонстрировал его на одной из столичных сцен. Более того, спектакль прошёл с триумфом, судя по сюжету в центральных новостях. В чём заключалось «новое прочтение» знаменитого романа в стихах одного из классиков русской литературы

XIX века? Дело в том, что немецкий режиссер увидел в дуэли между Ленским и Онегиным не банальную для времен классика историю, когда влюблённый юноша приглашает на дуэль своего предполагаемого соперника. Здесь обыгрывается не спор из-за женщины, а наоборот: режиссер предположил «психофизиологический» интерес одного мужчины к другому. Таким образом, один из ключевых эпизодов всемирно известного произведения был обыгран на современный лад, в духе веяний времени.

В этой ситуации огорчает не столько иноземный режиссер (хотя и это тоже печально), сколько российский зритель, снисходительно внимавший происходящему на сцене, вместо того, чтобы подвергнуть беспощадной обструкции новоявленное «чтиво» произведения великого русского поэта. Такого рода толкование литературного сюжета вызывает отторжение и абсолютное неприятие. Если говорить о влиянии на умы и сознание людей, то в данном случае речь идет о процессе деструктивного характера.

В современном мире отменилась тенденция глобализации социальных процессов, отразившаяся в содержании всех составляющих социального бытия. В этом контексте нельзя не сказать и о достижениях в области компьютерных технологий, создающие реальную угрозу традиционным ценностям человеческого общества. В отсутствии рационального противодействия данные феномены формируют в обществе антигуманные тенденции. Являясь «самым благородным во всей разумной природе явлением», человеческая личность есть категория ключевая в системе современного гуманитарного знания [6, с. 92]. Философия занимается исследованием смысла жизни, сущности человека, а также общих закономерностей его развития как биологического, так и социального существа (цели, идеалы, пути их достижения). Понятие «личность» выражает ещё и социальную сущность человека. Личность – это, прежде всего, субъект деятельности, имеющий определённое самосознание, мировоззрение, испытывающий на себе влияние общественных отношений и осмысливающий свои социальные функции, своё место в мире как субъекта исторического процесса.

Как известно, личность человека является предметом особого притяжения и для писателя. Их сближение – отталкивание всегда создавали в литературе основную ценность – смысловой спектр. Нельзя не сказать и о том, что в этот спектр «включается» другая – немаловажная проблема для литературы – проблема формирования национальной идеи. Есть убеждение, что каждый писатель разрабатывает её с точки зрения своего художественного мировоззрения. Решение проблемы национальной идеи для писателя всегда есть сложная задача, и потому суть его усилий должна заключаться в прояснении связей постоянно пересекающихся в художественной литературе понятий и категорий: «национальная идея», «личность», «народ – нация».

Есть национальное самосознание, и есть самосознание эпохи – они не совпадают, второе вбирает в себя первое. В этой связи уместно вспомнить слова русского философа В. Соловьёва, сказанные им ещё в 1888 году: «Идея нации есть не то, что она сама думает о себе во времени, но то, что Бог думает о ней в вечности» [5, с. 42].

Литература, как известно, всегда тревожила современников напоминанием о том, как глубоко пали человеческие нравы, нивелировали человеческие ценности. Примером может служить творчество В. Астафьева, В. Распутина, Ч. Айтматова и многих других русских и национальных авторов, бивших в колокол, предвещая недоброе времена, которые мы сейчас переживаем. Безусловно, история литературы есть история кристаллизации национальной идеи. Суть вопроса в том, что литература не воспроизводит и не транслирует национальную идею, а каждый раз как бы заново порождает её, как акт открытия и прозрения.

Один из известных философов XX века Э. Левинас, отмечая особую гуманистическую ценность литературы, говорил, что она, литература – есть величайшая верность бытию, и она имеет смысл там, где заканчивается наука [3, с. 185-204]. Следуя этой принципиальной мысли Левинаса, необходимо подчеркнуть факт соединения в современном гуманитарном знании философии как науки с художественными формами слова. Цель этого синтеза – глубже и разносторонне осмыслить и выразить суть существования человека в общественно-социальном, историческом контексте. Совершенно очевидно следующее: ключевым предметом этого разговора должна стать человеческая личность – духовно ярко окрашенная, с выстраданной мировоззренческой позицией. В этой связи

обращает на себя внимание философия Н.А. Бердяева, в которой кроются мысли о сути пребывания человека в истории, и они до сих пор сохраняют свою актуальность. Как известно, ключевая позиция в его учении принадлежит философской антропологии – учению о свободе человека и его духовности, о судьбе человека и смысле истории. Осмысление духовного опыта человечества для него есть способ преодоления кризиса путем «просветления» объективированного, «падшего» мира [2, с. 35].

Есть основания предполагать, что именно этот способ Н.А. Бердяева мог бы стать ключевым способом в преодолении кризиса, охватившего гуманитарную сферу современного общества.

Библиографический список

1. Бердяев Н.А. *Самопознание*. Париж, 1949.
2. Бердяев Н.А. *Смысл истории*. Москва, 1990.
3. Левинас Э. *От существования к существующему*. Культурология XX века. Москва, 1999.
4. Песочный В.А. *Художественная литература как социальное явление и предмет философского анализа*. Москва, 2009.
5. Соловьев В.С. *Русская идея*. Москва, 1991.
6. Спиркин А.Г. *Философия*. Москва, 2008.

References

1. Berdyayev N.A. *Samopoznanie*. Parizh, 1949.
2. Berdyayev N.A. *Smysl istorii*. Moskva, 1990.
3. Levinas E. *Ot suschestvovaniya k suschestvuyushemu*. Kul'turologiya XX veka. Moskva, 1999.
4. Pesockij V.A. *Hudozhestvennaya literatura kak social'noe yavlenie i predmet filosofskogo analiza*. Moskva, 2009.
5. Solov'ev V.C. *Russkaya ideya*. Moskva, 1991.
6. Spirkin A.G. *Filosofiya*. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 17.09.15

УДК 81 – 23. 811.512.156

Kara-ool L.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching of Language Education and Speech Therapy, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: lkaraool61@mail.ru

TERMS OF RELATION AND PROPERTY IN THE TUVAN LANGUAGE: STYLISTIC MARKING. The stylistic markedness of kinship terms and properties of the Tuvan language has not yet been a subject of study of linguists, functional and stylistic stratification of these words only partly recorded in dictionaries of the Tuvan language and in a separate paper. The author considers a group of words, analyzed on the basis of examples selected from GTR-fiction texts and spoken language in view of the fact that stylistically marked vocabulary can be divided into functionally and stylistically marked, expressive and emotional kinds. This paper defines formal means of representation, through which the stylistic function of kinship terms as vocatives is expressed.

Key words: terms of kinship and property, stylistic labeling, functional stylistically colored, expressive and emotional vocabulary, neutral, treatment, formal visual tools, evaluation, assessment characterizing.

Л.С. Кара-оол, канд. филол. наук, доц. каф. теории и методики языкового образования и логопедии, Туvinского государственного университета, г. Кызыл, E-mail: lkaraool61@mail.ru

ТЕРМИНЫ РОДСТВА И СВОЙСТВА ТУВИНСКОГО ЯЗЫКА: СТИЛИСТИЧЕСКАЯ МАРКИРОВАННОСТЬ

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ 12-11-17600/е.

Стилистическая маркированность терминов родства и свойства тувинского языка до сих пор не была предметом исследования лингвистов, функционально-стилевое расслоение данных слов лишь отчасти зафиксировано в существующих словарях тувинского языка и в отдельных работах. Рассматриваемая группа слов проанализирована на основе примеров, отобранных из текстов художественной литературы и разговорного языка с учётом того, что стилистически маркированную лексику принято делить на функционально стилистически окрашенную и экспрессивно-эмоциональную. В данной работе определены формальные изобразительные средства, с помощью которых осуществляются стилистические функции терминов родства в качестве вокативов, а также в уточнены, какие оценочные характеристики выражают стилистически маркированные термины родства в функции обращений.

Ключевые слова: термины родства и свойства, стилистическая маркированность, функционально стилистически окрашенная, экспрессивно-эмоциональная, лексика, межстилевая, нейтральная, обращения, формальные изобразительные средства, оценочные характеристики.

В лексикологии нет единой классификации стилистически окрашенной лексики, характеризующейся способностью вызывать особое стилистическое впечатление вне контекста, однако, данную лексику принято делить на функционально стилистически окрашенную и экспрессивно-эмоциональную [1, с. 272].

В тувиноведении нет отдельных работ, посвященных проблемам стилистической маркированности терминов родства и свойства тувинского языка, но, тем не менее, функционально-стилевое расслоение данных слов лишь отчасти зафиксировано в тувинско-русском [2], русско-тувинских [3; 4], в толковом

[5; 6] и этимологических словарях [7; 8; 9; 10]. В них наиболее последовательно выделяются диалектные слова, понятные только носителям определённого говора или диалекта, а также просторечные слова, резко выделяющиеся на общем фоне межстилевой лексики, нейтральной в экспрессивно-стилистическом отношении: ср., *ашак-кадай* – *ашак-куряк* прост. 'супруги' [2, с. 77], *кадай* – *көшкун*, *куряк* прост. 'жена' [3, с. 28], *ачай* – *ажай* диал. 'папа' [5, с. 72], *акы* – *акаа* диал. 'старший брат' [7, с. 83].

В основе терминов родства и свойства тувинского языка лежат слова, относящиеся к межстилевой лексике. В оценоч-

но-экспрессивном плане их считают немаркированными, однако это не значит, что они лишены когнитивного содержания: ср., *ача* 'папа' – выс. ст. *ада* 'отец', *ава* 'мама' – выс. ст. *ие* 'мать', *ашаа* 'муж' – разг. *ашакай* 'муженек', *кадайы* 'жена' – разг. *агбай(ым)* 'дорогуша' (жена), *дуңма* 'младший брат / младшая сестра' – диал. *эниим* 'братиска / сестренка', *каты* 'тесть' – диал. *ире* 'тесть' и т. д. [11].

Термины родства и свойства служат не только для обозначения названий родственников и родственных отношений, но они выполняют функции нейтральных форм обращения, как соотносительные пары номинаций прямого родства в первичном значении.

Выделяются три группы формальных изобразительных средств [12, с. 131 – 132], посредством которых осуществляются стилистические функции терминов родства в качестве вокативов:

I. Морфологические изобразительные средства – аффиксы. Из словообразовательной парадигмы современного тувинского языка исчезло имя звательного падежа, но несмотря на это в лексической подсистеме родственных терминов его грамматический показатель *-й* пережиточно сохранился: *ача* 'папа' – *ачай* 'о, папа', *ава* 'мама' – *авай* 'о, мама', *кырган-ача* 'дедушка' – *кырган-ачай* 'о, дедушка', *кырган-ава* 'бабушка' – *кырган-авай* 'о, бабушка', *акы* 'старший брат' – *акый* 'о, старший брат', *угба* 'старшая сестра' – *угбай* 'о, старшая сестра', *дуңма* 'младший брат/младшая сестра' – *дуңмай* 'о, младший брат / младшая сестра', *даай-ава* 'тётя' – *даай-авай* 'о, тётя (старшая сестра матери)', *чеңге* 'старшая невестка' – *чеңгей* 'о, старшая невестка', *чаава* 'старшая невестка' – *чаавай* 'о, старшая невестка'. В ряде случаев вокативный формант претерпел опрощение и прирос к основе – *даай* 'о, дядя (ст. брат матери)', *күүй* 'о, тетя (жена ст. брата отца)' [11, с. 172].

Термины родства, вовлечённые непосредственно в акт коммуникации, согласно психологическим установкам на табуирование личных имен, с аффиксами звательного падежа охотнее всего берут на себя функцию обращения [11, с. 172]: *Акый, ачам боду кайда барганыл?* [13, с. 29] – 'О, старший брат, сам отец (мой) куда пошёл?'

Иногда звательные формы родственных терминов функционируют на периферии языка – в текстах устного народного творчества или в диалектной речи: *ией* 'о, мать', *эней* 'о, прабабушка' [11, с. 172].

В тувинском языке в качестве обращений используются термины родства с аффиксами *-кай*, *-кей*, *-кы*, *-ки*, *-ай*, *-ей*, *-кыжы*, *-кижи*, которые придают им оттенок ласкательности. Особенность данных аффиксов заключается в том, что они без аффиксов принадлежности 1-ого лица не употребляются: *-кай+ым*, *-кей+им*, *-кы+м*, *-ки+м*, *-ай+ым*, *-ей+им* *-кыжы+ым*, *-кижи+им*, например, *авакаым*, *аваким*, *авамай*, *авакыжыым* 'мамочка, мамуля', *оглукум* 'сыночек' [11, с. 43; 14, с. 149].

Например, *Харын аан, аваким* [15, с. 48]. – 'Ну да, мамочка [моя]'. *Кайнаар, угбакым?* [15, с. 40] – 'Куда, старшая сестричка [моя]?'. *Билбес мен, урукум* [16, с. 12]. – 'Не знаю, доченька [моя]!'. *Че, ашакай, кым хережил, чугаала...* [17, с. 120] – 'Ну, муженёк, кто нужен, говори...'

В речи маленьких детей встречаются формы *авайа* 'мам', *ачайа* 'пап', *угбайа* 'старшая сестричка', *акыйа* 'старший братец', *дуңмайа* 'младшая сестренка' / 'младший братик'. В данных примерах к терминам родства звательной формы прибавляется аффикс *-а* с ласкательным оттенком. Например, *Авайа, чараш-тыр бе?* (из разг.) – Мамуля (=мам), красиво да? или *Четтирдим, ачайа* (из разг.) – Спасибо, папуля (=пап).

II. Просодические изобразительные способы, они связаны с произношением, и это может быть растяжение гласного звука, пауза, интонация или логическое ударение.

1. Растяжение гласного звука. Анализ нашего материала показал, что в тувинском языке растяжение гласного звука возможно при обращении с оттенком ласкательности [11, с. 43]. И они могут быть обращены:

а) к отдалённому адресату, например, – *Авай-о-ой! Мени көрө-э-эм!...* – деп *корткан*, *өөрзүмдөн үнүм база сириңейип кыйгырдым* [18, с. 50]. – 'Мам-а-аа! Посмотр-и-и на меня!... – звал я, (при этом) от страха и радости мой голос дрожал'.

– *Оо, ача-о-ой! – деп алгырыптарымга: – О-ой! – деп артымда демей-ле хаяда база, мурнумда улуз арыг иштинде база дыка ырактан мени өттүнүп алгырдылар* [18, с. 66]. – 'Оо, пап-а-аа! – крикнул я: – О-ой! – подражая мне, кричали от той скалы сзади и, из большого леса спереди, и издали'.

338

– *Оо, акым, Бадый! Ако-оо-м! Аа, акым Бадый-оол!* [18, с. 64.] – 'Оо, старший брат, Бадый! Мой старший бра-аат! Аа, мой старший брат Бадый-оол!'

б) к адресату, стоящему рядом, например, – *Ача-а-ай! – Эрестиң мойнунче Коля халый берген* [18, с. 127]. – 'Пап-а-аа! – Коля прыгнул на шею Эреса'.

– *Ава-ай, оглуңну көрөм* (из разг.) – 'Мам-аа, посмотри на сына'.

в) при выражении скорби, например, *-Ача-ай! А халак, а халак!* [13, с. 29] – 'Пап-аа! Ах, как жаль, ах, как жаль!'

г) и когда ребёнок обращается к родным, ластясь: *-Аво-ой, мени ап алам* (из разг.) – 'Маа-м, возьми меня' или *-Мени көр даан, ачо-ой* (из разг.) – 'Посмотри на меня, паа-п'.

2. Пауза, выделяя обращение в составе высказывания, является как бы усилителем экспрессии и, таким образом, выполняет свою стилистическую роль. И наиболее стилистически выразительной и продолжительной паузой выделяются вокативы, стоящие в разных позициях высказывания, или оформленные отдельно.

Например, вокативы, стоящие в начале высказывания: *Дуңмам, сени көргөш, эрткен үм сактып тур мен* [20, с. 163]. – 'Младший брат [мой], увидев тебя, я вспомнил свои прошлые годы'.

Вокативы оформленные отдельно, например, – *Авай, ачай! Пашта эътти эзиңер!* [21, с. 71]. – 'Мама, папа! Вынимайте из котла мясо!'

Шимит авазы-биле ужурашкаш, кайы-кайызы черле эки сестер тыппаан: – Авай!

– *Оглум!* [21, с. 187] – 'Шимит встретился с матерью, и никто из них не нашел нужных слов: – Мама!'

– *Сын [мой]!*

Вокативы, стоящие в конце высказывания, например, – *Авам чүге чиде берген чоор, кырган-авай?* [18, с. 88] – 'Почему мамы до сих пор нет, бабушка?' – *Шын-дыр, чээн! Кымга-даа дужуп бербей!* [22, с. 86] – 'Правильно, племянник! Никому не уступай!'

III. Синтаксические изобразительные средства – это может быть распространённость обращения, повтор обращения и порядок слов в предложении.

Из синтаксических изобразительных средств самыми употребительными в тувинском языке являются первые два способа.

Распространённость обращения: – *Шын-дыр, авай! Күжүр авам! Угаанныг авам!...* [21, с. 183] – 'Правильно, мама! Милая мама [моя]! Умная мама [моя]!'

– *А богда, күжүр дуңмам! Черле чидирбес, кымга-даа бербейн дедир эгидер мен, берип көр ...* [21, с. 229] – 'О боже, милый младший брат [мой]! Не потеряю, не отдавая никому, верну, дай, пожалуйста...'

Аваң-ачаң, төрөл бөлүүң адын сыкпайн, амыдырап чурттап чору, чассыг кызым! [23, с. 37] – 'Ласковая доченька [моя], живи, не позоря доброе имя родителей, рода'.

– *Хөөкүй угбам, күжүр угбам, Василиса Кыдын-ооловна, бабай-ла чүве болду* [24, с. 31]. – 'Бедная старшая сестра [моя], милая старшая сестра [моя], Василиса Кыдын-ооловна, произошло несчастье'.

Повтор обращения: – *Кырган-ачай! Кырган-ачай! – деп, аяар, шытылааш үн-биле кыйгырган* [15, с. 173]. – 'Дедушка! Дедушка! – звал тихим, шипящим голосом'.

– *Ачай! Ача-ай! – дигеш, оглу маңнап келген* [20, с. 110]. – 'Сын [его] прибежал, закричав: Папа! Пап-аа!'

Среди терминов родства и свойства, которые используются в форме вокативов особо выделяются лексемы, служащие для выражения эмоциональных отношений – основная функция этих слов не только контактоустанавливающая, но задают коммуникации нужную тональность, и адресат узнает, как оценивается его социальный статус и какой стиль взаимоотношений ему предлагается. Они не зафиксированы в словарях, и в стилистическом отношении очень выразительны: в разговорной речи – это слова с уменьшительно-ласкательным оттенком, тогда как в просторечной речи – это резко сниженные слова, выражающие отрицательное отношение говорящего к тому или иному лицу. Также можно отдельно рассмотреть термины родства, как стилистически возвышенные, придающие речи торжественность.

В тувинском языке стилистически маркированные термины родства в функции вокативов выражают следующие оценочные характеристики:

1. Одобряющее или осуждающее, например, — *Күжүр оглум, дурген дедир аппарып каавыт* [154, с. 3]. — 'Милый сын [мой], скорее отнеси обратно'.

— *Ха-хаа! Кончууңу але, дуңмам* [20, с. 18]. — 'Ха-хаа! Ну что ты за человек, младший брат [мой]'.

2. Интимно-доверительное, например, — *Дыңнадың бе, бажа, кат-иевис чүү диди?* [19, с. 194]. — 'Слышал, свояк, что сказала наша теща?'.

— *Андрюшаның таныжы, душтуу-дур мен, авай...* [25, с. 9]. — 'Я подруга, невеста Андрюши, мама (свекровь)'.

— *Бистиң Колявыс эр хей болдур ийин, авазы...* [26, с. 25]. — 'Наш Коля, молодчина конечно, мать [жена]'.

3. Торжественное или возвышенное, например, — *Байырлыг, улуг өгбө, Алдай-Буучу чаякчы!* [22, с. 37]. — 'До свидания, старший предок, творец Алдай-Буучу!'.

Хүндүлүг, адапар! — Уважаемые, отцы!'.

4. Уважительно-вежливое, например, *Ийе, кадам, ооң улуг уруу мен* [27, с. 74]. — 'Да, тетя [моя], я его старшая дочь'.

5. Фамильярно-дружеское, например, — *Эртен дедир чоруур мен, эңиим* [16, с. 110]. — 'Завтра я возвращаюсь, младший братик [мой]'.

Каям, кадай, кудаларга шай суксундан [28, с. 289]. — 'Дай-ка, жена, сватам поесть'.

6. Грубое или фамильярно-грубое, пренебрежительное: *Аныяктар безин даргалаар шааң ам-даа четпээн-дир. Чаш-тыр сен, дуңмакым* [19, с. 259]. — 'Еще не пришло твое время руко-водить даже молодежью. Младенец ты, младший братик [мой]'.

Бээр кел дидир мен, оор кадайы! [13, с. 130]. — 'Иди сюда говорю, жена вора!'.

— *Дуржок болгаш чүнү канчапкан мен, өг ээзи?* [27, с. 72]. — 'Как недостойная, что я сделала, хозяйка дома [муж]'.

7. Уменьшительно-ласкательное: *Күжүр акыжым, чугаа-лап көрөм* [15, с. 139]. — 'Милый старший братик [мой], скажи, пожалуйста'.

Угбайа, чорбаңар даан. (из разг.). — 'Старшая сестричка, не уходите, пожалуйста'.

Че, чоруулу, чарашпайым [13, с. 143]. — 'Ну, пошли, красавица моя [женушка]'.

8. Жаргонное. Молодежи свойственно смешанное литературно-жаргонное употребление терминов родства [29], проявляющееся, например, в использовании по отношению к друг другу таких жаргонных обращений, как *авазы* (мать) '— подруга', *ачазы* (отец) '— друг': *Кежээ дискотека баар бис бе, авазы?* (из разг.) — 'Вечером пойдем на дискотеку, мать (=подруга)'.

При обращении к постороннему мужчине в значении 'дядя' зафиксирован термин кровного родства *даай* 'дядя, старший брат матери': *Таакпыдан берем, даай.* (из разг.) — 'Дядя, дай сигару'.

А при обращении к постороннему юноше, если он младше эго, в значении 'дружисще' — *чуржу* (младшие деверь/шурин, золетка/свояченица): *Кайы кожуундан сен, чуржу?* (из разг.) — 'Деверь/шурин (=дружисще), ты из какого района?'.

9. Расказание: *Орду долу даңгынам, ха-дуңмам, оглум, силерге лекпейн, адырылдым* [30, с. 47]. — 'Полон дворца царевна [моя], родные [мой], сын [мой], не насытившись вами, разлучился'.

10. Мольба: *Акый, мени кагбайн көрүңер* [13, с. 76]. — 'Старший брат (мой), не оставляйте меня'.

Ынча дивейн көрүңер, угбай [13, с. 121]. — 'Не говорите так, старшая сестра'.

11. Изумление или страх, при этом термин кровного родства *авай* 'мама' употребляется как междометие: *-Па, канчап бардың, уруум?* — *деп, кырган-ачазы кайгап калган* [15, с. 160]. — 'Ба, да что с тобой, дочь [моя]? — удивился её дед'.

— *Авай-авай! Тударга чымчаан!* ... [21, с. 221] — 'Мамочки! Какой мягкий на ощупь!'.

— *Авай-авай! Бо ыттың канчаары ол? — дишкеш, баш сугар чер тыппаан* [21, с. 200]. — 'Закричав: — Мамочки! Да что это с этой собакой? — не знали куда деться'.

Таким образом, анализ примеров позволяет делать вывод о том, что в большинстве случаев стилистическая окрашенность терминов родства и свойства в языке и речи совпадают, но, тем не менее, наблюдается некоторые отличия между данными словарей и текстов художественных произведений, а также разговорного языка. И стилистически маркированные термины родства и свойства тувинского языка представлены в большей степени в художественном и разговорном стиле.

Библиографический список

1. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. *Словарь-справочник лингвистических терминов*. Москва: Астрель — АСТ, 2001.
2. *Тувинско-русский словарь*: 22 000 слов. Под редакцией Э.Р. Тенишева. Москва: Советская энциклопедия, 1968.
3. *Русско-тувинский словарь*: 22 000 слов. Под редакцией А.А. Пальмбах. Москва, 1953.
4. *Русско-тувинский словарь*: 32 000 слов. Под редакцией Д.А. Монгуша. Москва: Русский язык, 1980. 664 с.
5. *Толковый словарь тувинского языка*. Под редакцией Д.А. Монгуша. Новосибирск: Наука, 2003; Т. I.
6. *Толковый словарь тувинского языка*. Под редакцией Д.А. Монгуша. Новосибирск: Наука, 2011; Т. II.
7. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2000; Т. I.
8. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2000; Т. II.
9. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2000; Т. III.
10. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2000; Т. IV.
11. Кара-оол Л.С. *Термины родства и свойства в тувинском языке*: монография. Кызыл: РИО ТывГУ, 2006.
12. Трошина Н.Н. *Номинации родства и их эквиваленты в функции обращения в современном русском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1998.
13. Көк-оол В.Ш., Мижит Э.Б. *Самбажык. Кара-Дагның казыргазы*. Смерч Кара-Дага: пьесы. Кызыл, 2003.
14. Исхаков Ф.Г., Пальмбах А.А. *Грамматика тувинского языка. Фонетика и морфология*. Москва, 1961.
15. Сурун-оол С.С. *Озалааш хем. Глухая речка*. Повесть. Кызыл, 1995.
16. *Дамырак* 3. Ручеек 3. Кызыл, 1989.
17. Хомушку В. Өчүк. *«Улуг-Хем»: литературно-художественный и общественно-политический журнал Союза писателей РТ*. Кызыл, 1998; № 1.
18. Сарыг-оол С.А. *Аңгыр-оолдун тоожузу*. Повесть об Ангыр-ооле. Кызыл, 1988.
19. Кудажы К-Э.К. *Собрание сочинений*. Проза. Кызыл, 1993; Т. 1.
20. Кенин-Лопсан М.Б. *Азаның бичези кончуг*. Роман. Кызыл, 1989.
21. Сарыг-оол А.С. *Собрание сочинений*. Кызыл, 1992; Т. 3.
22. Бадра И.Ю. *Арзылаң Күдерек*. Роман. Кызыл, 1996.
23. Даржай А.А. *Сарыг бүрү үезиниң сырынналыг*. Стихи, поэма. Кызыл, 1993.
24. Ондар В. Ч. *Дунеки чорумал*. Ночной путник. Повести и рассказы. Кызыл, 1994.
25. Кудажы К-Э.К. *Ылы*. Плач. Роман. Кызыл, 1999.
26. Танова Е. *Иениң салым-хуузу*. Судьба матери. Повесть. Кызыл, 1991.
27. Пюрбю С.Б. *Аян тудул чедип келдим*. Сборник стихотворений. Кызыл, 1993.
28. Тока С.К-Х. *Араттың сөзү*. Слово арата. Роман. Кызыл, 1981; Т. 5.
29. Басовская Е.Н. Обращения, которые они выбирают (штрихи к речевому портрету молодого поколения). *Московский лингвистический журнал*. Москва, 2003; Т. 7; № 2: 41 — 52.
30. Күлтегин. *Бурунгу турк бижиктин тураскаалдары*. Күлтегин. Памятники древнетюркского письма. Кызыл, 1993.

References

1. Rozental' D. E., Telenkova M. A. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov*. Moskva: Astrel' — AST, 2001.
2. *Tuvinsko-russkij slovar'*: 22 000 slov. Pod redakciej E. R. Tenisheva. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1968.
3. *Russko-tuvinskij slovar'*: 22 000 slov. Pod redakciej A. A. Pal'mbaha. Moskva, 1953.
4. *Russko-tuvinskij slovar'*: 32 000 slov. Pod redakciej D. A. Mongusha. Moskva: Russkij yazyk, 1980. 664 s.
5. *Tolkovij slovar' tuvinskogo yazyka*. Pod redakciej D. A. Mongusha. Novosibirsk: Nauka, 2003; T. I.

6. *Tolkovyj slovar' tuvinskogo yazyka*. Pod redakciej D.A. Mongusha. Novosibirsk: Nauka, 2011; T. II.
7. Tatarincev B.I. *'Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2000; T. I.
8. Tatarincev B.I. *'Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2000; T. II.
9. Tatarincev B.I. *'Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2000; T. III.
10. Tatarincev B.I. *'Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2000; T. IV.
11. Kara-ool L.S. *Terminy rodstva i svojstva v tuvinskom yazyke*: monografiya. Kyzyl: RIO TyvGU, 2006.
12. Troshina N.N. *Nominacii rodstva i ih 'ekvivalenty v funkcii obrascheniya v sovremennom russkom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskix nauk. Moskva, 1998.
13. Këk-ool V.Sh., Mizhit 'E.B. *Sambazhyk. Kara-Dagnyñ kazyrgazy*. Smerch Kara-Daga: p'esy. Kyzyl, 2003.
14. Ishakov F.G., Pal'mbah A.A. *Grammatika tuvinskogo yazyka. Fonetika i morfologiya*. Moskva, 1961.
15. Surun-ool S.S. *Ozalaash hem*. Gluhaya rechka. Povest'. Kyzyl, 1995.
16. *Damyrak* 3. Ruchek 3. Kyzyl, 1989.
17. Homushku V. Æchyk. «*Ulug-Hem*»: *literaturno-hudozhestvennyj i obschestvenno-politicheskij zhurnal Soyuza pisatelej RT*. Kyzyl, 1998; № 1.
18. Saryg-ool S.A. *Añgyr-oolduñ toozhuzu*. Povest' ob Angyr-oolle. Kyzyl, 1988.
19. Kudazhy K'-E.K. *Sobranie sochinenij*. Proza. Kyzyl, 1993; T. 1.
20. Kenin-Lopsan M.B. *Azanyñ bichezi konchug*. Roman. Kyzyl, 1989.
21. Saryg-ool A.S. *Sobranie sochinenij*. Kyzyl, 1992; T. 3.
22. Badra I.Yu. *Arzylañ Kyderek*. Roman. Kyzyl, 1996.
23. Darzhaj A.A. *Saryg byry yeziniñ syrynnaly*: Stihl, po'ema. Kyzyl, 1993.
24. Ondar V. Ch. *Dyneki chorumal*. Nochnoj putnik. Povesti i rasskazy. Kyzyl, 1994.
25. Kudazhy K'-E.K. *Yy. Plach'*. Roman. Kyzyl, 1999.
26. Tanova E. *Jeniñ salym-huuzu*. Sud'ba materi. Povest'. Kyzyl, 1991.
27. Pyurbyu S.B. *Ayan tudup chedip keldim*. Sbornik stihotvorenij. Kyzyl, 1993.
28. Toka S.K.-H. *Arattyñ sezy*. Slovo arata. Roman. Kyzyl, 1981; T. 5.
29. Basovskaya E.N. *Obrascheniya, kotorye oni vybirayut (shtrihi k rechevomu portretu mladogo pokoleniya)*. *Moskovskij lingvisticheskij zhurnal*. Moskva, 2003; T. 7; № 2: 41 – 52.
30. Kyltegin. *Burungu tyrk bizhiñtiñ turaskaaldary*. Kyul'tegin. Pamyatniki drevnetyurkского pis'ma. Kyzyl, 1993.

Статья поступила в редакцию 12.09.15

УДК 811.161

Krylova N.F., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, S. Toraighyrov Pavlodar State University (Pavlodar, Kazakhstan),
E-mail: Krylova.tasha@mail.ru

SPECIFIC FORMING OF MEANING IN DERIVATIVE ADJECTIVES. The paper studies the specific meanings of a group of derived adjectives with striking structural sign – a suffix *-k-*. The author retraces the evolution of the adjectives' word-formative meaning from the grammar meaning represented with usage of secondary adjective-forming suffix. This suffix was attached to derivative bases for more striking sign expression. In subsequent periods the suffix *-k-* became overwhelmingly verbal affix, adjectives acquired common meaning 'inclined to', 'capable', 'fit for some action'. The author concludes that, on the one hand, the productive verbal model of adjective building determines a principal word-formative meaning 'inclined to act', on the other hand, there is a tendency to acquire qualitative word-formative meaning, when the meaning of action is lost in a number of verbal adjectives under the influence of denominative models.

Key words: derivative words, word-formative meaning, adjectives, affixes.

Н.Ф. Крылова, канд. филол. наук, доц. Павлодарского государственного университета имени С. Торайгырова,
г. Павлодар, E-mail: Krylova.tasha@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ ПРОИЗВОДНЫХ АДЪЕКТИВОВ

Статья посвящена исследованию особенностей формирования словообразовательного значения группы производных прилагательных, имеющих яркую структурную примету – суффикс *-k-*. Прослеживается эволюция словообразовательного значения адъективов от чисто грамматического значения, выражаемого через вторичный суффикс прилагательности, присоединяющийся к производящим основам для более яркого выражения признака, до общего словообразовательного значения отглагольных имен 'склонный, способный, пригодный к действию', реализуемое в ряде частных значений. Автор приходит к выводу, что, с одной стороны, продуктивная глагольная модель образования определяет ведущее словообразовательное значение 'склонный к действию', с другой – наблюдается тенденция к окачествлению словообразовательного значения, когда под влиянием отыменных моделей значение действия утрачивается в ряде отглагольных прилагательных.

Ключевые слова: производные слова, словообразовательное значение, адъективы, аффиксы.

Вопрос о словообразовательном значении неоднократно являлся предметом дискуссий. Традиционно словообразовательное значение (СЗ) выделяется на основании соотношения мотивирующего и мотивированного слова. Словообразовательным называют то новое значение, которое возникает в результате соединения данной отсылочной части с данной формантной частью. В других исследованиях СЗ определяется по значению формантной части мотивированного слова, когда его непосредственным носителем считают словообразовательный формант, или более широко – «как результат воздействия данного форманта с его категориально-грамматическими и лексическими характеристиками на данную производящую основу и их категориально-грамматические и лексические значения» [1, с. 468].

Данный тип значения отличается как от грамматического (категориального или частного), так и от лексического значения. Отличие от грамматического значения заключается в том, что 1) СЗ охватывает только часть слов, относящихся к той или иной

части речи; 2) СЗ не образуют рядов противопоставленных значений в рамках одной морфологической категории слов одной части речи (например, частные грамматические значения совершенного и несовершенного вида, образующие морфологическую категорию вида). В то же время СЗ не является индивидуальным значением отдельного слова, и в этом состоит его отличие от лексического значения. Кроме того, СЗ имеет специальное средство выражения – словообразовательный формант. Несмотря на различия во взглядах на СЗ, все исследователи отмечают связь этой категории со словообразовательным значением аффикса. Так, И.С. Улуханов, выделяя транспозиционные, модификационные и мутационные словообразовательные значения, отмечает аффиксы, которым присущи данные типы [2, с. 86].

Таким образом, важнейшей частью СЗ мотивированного слова является значение аффикса, при помощи которого образовано это слово. Под словообразовательным значением аффикса понимается обобщенное значение, свойственное

ряду слов, объединенных общностью словообразовательного форманта. СЗ аффикса – это в определенной степени сложная структура, имеющая свою иерархию, в которой выделяются более общие семантические типы, а также более узкие их разновидности.

Объектом нашего исследования являются адъективы, оканчивающиеся на -кий, словообразовательное значение которых формируется на базе значения суффикса -к-. Возникновение славянского суффикса -ьк-, а также непродуктивных, закрепившихся лишь в отдельных словах суффиксов -ок-//ек- и -ик-, связано с общеязыковой тенденцией развития частей речи. Развитие это шло в направлении от диффузности частей речи к их дифференцированности. Самые древние прилагательные на -к(ий) пришли в русский язык из праславянского языка, где были образованы от прилагательных на *u, а в дальнейшем и на *o, при помощи суффиксов с приметой -к- (-ьк-, -ок-//ек- и -ик-, восходящих к *-ko-). Эти суффиксы называют «суффиксами вторичной прилагательности», «формантами-распространителями», выполняющими функцию «расширения» основ при дальнейшей адъективации первичных не дифференцированных имен [3, с. 79], например: *великий* – образовано с помощью суффикса вторичной прилагательности -ик- от *вель* 'большой'; *высокий* – образовано с помощью суффикса вторичной прилагательности -ок- от *высь* 'высокий'.

В языке древнерусского периода встречаются лишь единичные отглагольные образования. Позднее, в языке среднерусского периода, данная модель становится все более продуктивной. Отглагольные производные на -ьк- выражают склонность, пригодность, способность к данному действию. Например: *видеть* – *видкий* 'прозрачный, могущий просматриваться насквозь'. Большинство прилагательных произведены от основных значений глаголов. Незначительное количество прилагательных с суффиксом -ьк- образовано на базе отглагольных существительных: *бой* – *бойкий*; первоначальное значение 'драчливый, воинственный', в древнерусских памятниках имеет значение 'смелый'. Характерной особенностью отыменных прилагательных с суффиксом -ьк- является значительное изменение в процессе развития языка их первоначальных значений, расширение их семантической структуры. Прилагательные становятся многозначными, например: *гладкий* 1. Имеющий ровную поверхность, гладкий (14в.). // Лишенный украшений (о металлических предметах) (16в.). // Окрашенный одним цветом, однотонный (о тканях) (16в.). 2. перен. Ровный, плавный, легко и свободно льющийся (о речи, словах); льстивый (12в.). 3. перен. Ровный, равномерный, плавный (о движении чего-л.) (16в.). перен. Незатрудненный; спокойный; не знающий трудностей (12в.). Толстый, дородный (о человеке) (17в.).

Для русского языка 18 – 19 вв. характерно функционирование двух основных групп адъективов на -к(ий). Первую группу составляют слова, образованные в более ранний период (11–17 вв.). Часть этих прилагательных (в основном самого древнего происхождения), в связи с утратой производящих слов русским языком, активно подвергались опрошению, которое началось еще ранее 18 в. [4, с. 78]. В подавляющем большинстве прилагательные были образованы при помощи суффикса вторичной прилагательности -ьк-. Суффикс -к- (-ьк-) при образовании данных прилагательных выполнял грамматическую функцию обозначения части речи для дифференциации имен, обозначающих предмет и имен, обозначающих признак. К 18 веку необходимость выполнения такой функции отпала.

Другая часть адъективов на -к(ий), сохраняя связь с производящим (в основном глаголами), и обозначая конкретные физические свойства лиц или предметов, приобретают способность обозначать отвлеченный признак. Так, адъектив *верткий* наряду со значением 'удобно вертящийся' (*верткое веретено*) имеет значение 'увертливый, ловкий'; *торопкий* 'склонный торопиться, торопливый' и 'робкий, пугливый'.

Вторую группу адъективов на -к(ий) составляют новообразования. В 18 – 19 вв. при помощи суффикса -к- прилагательные образуются в основном от глаголов: *баить* → *байкий*, *вонять* → *вонький*, *любить* → *любкий*, *лечься* → *золкий*. Отглагольные прилагательные этого периода могут соотноситься как с прямыми, так и переносными значениями: *падкий* (на что, к чему) 'жадный, страстный к чему', *совкий* 'охотник соваться всюду', *броский* 'далеко бросающий, дальнometный' (соотносится с прямым значением) и 'скорый, проворный, расторопный'.

В дальнейшем суффикс -к- становится в подавляющем большинстве глагольным аффиксом и имеет значение 'склон-

ный, способный, пригодный к действию'. Это значение является основным для суффикса -к- и в настоящее время.

Наиболее общим для современного суффикса -к- будет являться значение признака 'склонный, пригодный или способный к действию, названному мотивирующим словом' [5, с. 352]. На основании результатов исследования производных прилагательных с суффиксом -к- мы выделили ряд частных значений данного аффикса, которые формируют словообразовательные значения производных адъективов.

1. '**Способный к действию**': *липкий* 'легко прилипающий, пристающий' (способный липнуть); *пылкий* 'быстровоспламеняющийся, ярко горящий' (способный пылать); *хрусткий* 'такой, который хрустит' (способный, склонный хрустеть).

Внутри этой группы выделяются прилагательные со значением 'склонный к совершению действия определенным образом', в которых актуализируется не само действие, а характер его выполнения; действие мыслится достаточно широко – как любое движение, перемещение в пространстве, например: *прыткий* 'обладающий живостью в движениях, подвижный' (склонный быстро двигаться); *ходкий* 'легкий на ходу, такой, который легко и быстро движется' (склонный, способный быстро, легко ходить, двигаться).

2. '**Способный к воздействию на кого-, что-л.**': *едкий* 'химически разрушающий, разъедающий что-л.' (способный разесть); *колкий* 'причиняющий укол, колочий' (способный уколоть кого-л.); *мазкий* 'такой, о который можно испачкаться' (способный мазать).

В значениях первой и второй групп происходит актуализация субъектного компонента пропозициональной модели мотивирующего глагола (ср.: тот, который хрустит, тот, который липнет, тот, который разъедает и т. д.). Однако в значениях первой группы в качестве признака называется действие без каузации, либо с неяркой каузацией, а в значениях второй группы семантика каузации является очень яркой (ср.: тот, который хрустит – каузация отсутствует; тот, который разъедает (что-л.) – в наличии семантика каузации).

3. '**Склонный подвергаться воздействию со стороны кого-, чего-л.**': *качкий* 'легко приводимый в состояние качки, неустойчивый' (склонный качаться); *колкий* 'легко раскалывающийся, поддающийся колке' (склонный колотиться); *валкий* 'легко опрокидывающийся, неустойчивый' (склонный валиться).

Характерной особенностью слов этой группы является то, что они мотивированы переходными глаголами (*качать*, *колоть*, *валить*), называющими действие субъекта, направленное на какой-либо объект. В мотивированных значениях актуализируется объектный компонент пропозициональной модели названного мотивирующим глаголом действия (колкий предмет – тот, который легко кто-то раскалывает).

4. '**Пригодный к действию**': *варкий* 'дающий достаточно жару; пригодный для варки' (пригодный для варки); *каткий* 'удобный для катания, хорошо укатанный' (пригодный для катания); *лепкий* 'хорошо поддающийся лепке; хорошо лепящийся' (пригодный для лепки).

5. '**Склонный к состоянию**': *знобкий* 'боящийся холода, зябкий' (склонный к состоянию озноба); *зябкий* 'чувствительный к холоду' (склонный зябнуть); *робкий* 'боязливый, несмелый' (склонный робеть).

6. '**Способный вызвать состояние**': *жалкий* 'возбуждающий сострадание, достойный сожаления' (способный вызвать жалость); *знобкий* 'причиняющий озноб, холодный' (склонный колотиться).

7. '**Внешне воспринимаемый признак предмета**': *броский* 'бросающийся в глаза, яркий' (такой, который бросается в глаза); *громоздкий* 'слишком большой, занимающий много места' (такой, который загромождает пространство); *глубокий* 'простирающийся далеко вглубь' (склонный валиться).

Наличие среди образований с суффиксом -к- прилагательных с общим значением 'обладающий внешне воспринимаемым признаком', не отражающим какое-либо действие или процесс, свидетельствует о процессе окачества прилагательных с суффиксом -к-, возникающих в современном языке на базе глаголов (отыменный тип является непродуктивным) и имеющих основное общее значение 'склонный, способный, пригодный к действию'. Тенденцию к окачеству отглагольных прилагательных, в частности прилагательных с суффиксом -к-, отмечает в своих исследованиях Е.А. Земская. Исследователь пишет, что такая тенденция активно проявляется начиная с XIX века [2, с. 88].

Собственно принаказное значение, в котором нет указания на какое-либо действие, процесс, выявляется у отыменных прилагательных со значением 'характеризующийся тем, что названо мотивирующим словом', например: *жаркий, слизкий, гулкий*. Прилагательные называют признак, воспринимаемый органами осязания и слуха. У отглагольных прилагательных выявляется значение 'обладающий внешне воспринимаемым признаком', например: *громоздкий, глубокий, броский*.

Окачествлению прилагательных с суффиксом -к- способствует развитие у этих прилагательных вторичных переносных (метафорических) значений, в которых утрачивается семантика действия, процесса. Прилагательные, употребленные в таких значениях, называют, как правило, внутренний признак предмета или явления, например: *колкое слово, едкая фраза, скользкий человек*.

Таким образом, в процессе исторического развития формируются общие значения прилагательных на -к(ий), на базе кото-

рых происходит оформление словообразовательных значений суффикса. В период своего возникновения суффикс -к- выполняет грамматическую функцию и служит для дифференциации именных частей речи в качестве суффикса вторичной прилагательности. Затем через отглагольные прилагательные устанавливается тесная связь прилагательных на -к(ий) с однокоренными глаголами, в результате чего активизируется глагольная модель образования прилагательных. Связь с глагольным корнем определяет основное значение суффикса -к- 'способный, склонный, пригодный к действию'. Вместе с тем, у прилагательных с суффиксом -к- действует противоположная по своему характеру тенденция окачествления – выделение значений, в которых нет указания на какое-либо действие, процесс. Такие значения присущи непродуктивной группе отыменных прилагательных, а также небольшой части отглагольных образований и поддерживаются вторичными переносными значениями прилагательных.

Библиографический список

1. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
2. Улуханов И.С. *Словообразовательная семантика в русском языке и принципы её описания*. Москва: Наука, 1977.
3. Земская Е.А. *Очерки по исторической грамматике русского литературного языка XIX века*. Москва: Наука, 1964.
4. Зверковская Н.П. *Суффиксальное словообразование русских прилагательных XI-XVII вв.* Москва: Наука, 1986.
5. *Грамматика современного русского литературного языка*. Москва: Наука, 1970.

References

1. *Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1990.
2. Uluhanov I.S. *Slovoobrazovatel'naya semantika v russkom yazyke i principy ee opisaniya*. Moskva: Nauka, 1977.
3. Zemskaya E.A. *Ocherki po istoricheskoy grammatike russkogo literaturnogo yazyka XIX veka*. Moskva: Nauka, 1964.
4. Zverkovskaya N.P. *Suffiksalk'noe slovoobrazovanie russkikh prilagatel'nyh XI-XVII vv.* Moskva: Nauka, 1986.
5. *Grammatika sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1970.

Статья поступила в редакцию 28.09.15

УДК 811.512.153

Kyzlasov A.S., Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Language, GBRI RKh "KhRILLH" (Abakan, Russia), E-mail: kyzlasov60@mail.ru

Kaskarakova Z.Ye., Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Department of Language, GBRI RKh "KhRILLH" (Abakan, Russia), E-mail: zinaidakaskarakova@mail.ru

Beloglazov P.Ye., Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Department of Language, GBRI RKh "KhRILLH" (Abakan, Russia), E-mail: petrbeloglazov@yandex.ru

ABOUT MODERN CONDITIONS OF THE SPOKEN KHAKASS LANGUAGE (THROUGH THE EXAMPLE OF THE KHAKASS DIALECTAL SPEECH). In the article an issue of modern condition of the spoken Khakass language is under consideration. In it a status of the spoken Khakass language is determined. Timeliness of the research topic is designated due to the absence of such works in Khakass linguistics. The Khakass conversational language has been studied in lexical and grammatical context for the first time. An attempt to analyze conversational speech of native speakers of Khakass dialects was made. Issues of influence of the Russian language upon a lexical and grammatical system of the spoken Khakass language are researched. Structural changes, which took place in Khakass sentences as the result of inclusion of foreign-language borrowings, are also studied. Narrowing causes of functioning of the Khakass language are revealed. Ways of preservation and development of the required language in different spheres of the Khakass language environment are determined.

Key words: spoken speech, native speakers, word semantics, form of a language, linguistic situation, dialects of the Khakass language, language environment.

А.С. Кызласов, канд. филол. наук, зав. сектором языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: kyzlasov60@mail.ru

З.Е. Каскаракова, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. сектора языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: zinaidakaskarakova@mail.ru

П.Е. Белоглазов, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. сектора языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: petrbeloglazov@yandex.ru

О СОВРЕМЕННОМ СОСТОЯНИИ УСТНОГО РАЗГОВОРНОГО ХАКАССКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ДИАЛЕКТНОЙ РЕЧИ ХАКАСОВ)

В статье рассматривается проблема современного состояния устного разговорного хакасского языка. В нём определяется статус разговорного хакасского языка. Актуальность темы исследования определена в связи с отсутствием такого рода работ в хакасском языкознании. Устный разговорный язык хакасов впервые рассматривается с лексико-грамматической стороны. Сделана попытка анализа разговорной речи носителей хакасских диалектов. Исследуются вопросы влияния русского языка на лексический и грамматический строй разговорного хакасского языка. Также рассмотрены структурные изменения, произошедшие в хакасских предложениях по результатам вхождения иноязычных заимствований. Выявлены причины сужения функционирования устного хакасского языка. Определены пути сохранения и развития искомого языка в разных сферах хакасской языковой среды.

Ключевые слова: разговорная речь, носители языка, семантика слова, форма языка, языковая ситуация, диалекты хакасского языка, языковая среда.

Устный разговорный язык – звучащая форма самого языка. Необходимость его существования связана с людским общением. Он служит средством коммуникации. Есть разные мнения по поводу определения сущности этой формы языка. В.Д. Девкин пишет, что «разговорная речь – это непринужденная, спонтанная, несколько сниженная, устная, преимущественно ситуативно обусловленная, чаще диалогическая речь». По его мнению, обиходно-разговорная речь отличается от всех книжных стилей, так как она является преимущественно устной и применяется в повседневном обиходе [1, с. 13]. О.А. Лаптева считает, что разговорная речь существует только в устной форме. При этом она может быть как диалогичной, так и монологичной, хотя, как отмечает О.А. Лаптева, монолог и диалог не всегда легко разграничить. Но в любом случае разговорная речь является адресованной [2, с. 49 – 58]. Мы считаем, что устную диалектную речь также можно отнести к разговорному языку. Хотя в диалектном языке всегда есть отличительные черты от обиходно-разговорного языка, прежде всего фонетические различия.

Несмотря на отсутствие конкретного определения термина обиходно-разговорного языка, можно констатировать, что такая речь является единым для всех носителей хакасского языка средством устного и неофициального письменного общения. В силу определённых исторических и других причин он претерпел известную унификацию. И также в общении людей из различных диалектных групп выработались и постоянно вырабатываются единые для всех лексические и грамматические нормы.

Как известно, диалекты хакасского языка служат источником и базой литературного языка. Они формируют лексический состав и основные грамматические особенности хакасского языка. Функционирование письменного литературного языка напрямую зависит от его устной формы. Языковые изменения обычно происходят тогда, когда в обществе появляются новые явления и осуществляются социально-экономические перемены в различных сферах деятельности людского сообщества. Лексико-грамматический строй хакасского языка подвергается влиянию русского языка. В нем начинают появляться неологизмы, и тем самым происходит существенное увеличение лексического фонда языка. Они в свою очередь воздействуют на речь носителей хакасского языка. И таким образом незаметно происходят изменения в грамматике, в структуре построения слов и предложений.

Приметой нашего времени является тяга носителей хакасского языка к игре иностранными словами. Выходят из употребления слова *табыхылар* (используется *электораст*), *ахча салланы* (осталось *инвестиции*), *наа нимелерне таныстырианы* (вытеснено *презентацией*), *чылылы* (заменено *форумом*) и т. д.

Наблюдается стремление насытить текст заимствованными словами, даже если они непонятны массовому читателю и телезрителю. Например, *идж ам чийттерге льготалы кредиттер пирері езеріпче – сейчас обсуждается о предоставлении молодым льготного кредита; чирні залогка пиріп, педіріге ипотека алып алар оудайлар тістелер – отдав землю в залог, будет найдена возможность предоставить ипотеку для строительства* [3, с. 2].

В хакасском языке русские слова как бы незаметно вплетаются в «ткань» разговорной речи и получается так, что заимствованное слово становится «незаметным», органично вливаясь в хакасскую речь. Например: *дорога была напрямую Агаскыриа – дорога была напрямую к Агаскыри; чийт поианда, хочешь не хочешь собирать надо – когда была молодая, хочешь не хочешь собирай надо; мискені мындаи бочкаа теерхем – грибы собирали вот такую бочку; эт сколь надо чібалхам – эт сколь надо поем; машина читкенхе провозжат пол тур – до машины провозжает* [4]. Для носителя кызыльского диалекта, очевидно, такое «гибридное» произношение не портит его ощущения, что он говорит на своем родном языке, потому что носители диалектов почти не замечают, что они часто употребляют в разговоре иноязычные слова и выражения. В вышеприведённом примере слова (*дорога – чол, напрямую – кјні, бочка – сабан, провозжат – едээрее*) можно было употреблять на хакасском языке. Из-за постоянного русскоязычного окружения носители кызыльского диалекта привыкли пользоваться русскими словами, то есть эти иноязычные слова для них как бы стали родными.

Новым явлением в радио и телевизионных материалах можно считать то, как носители хакасского языка часто используют свободное расположение в предложении подлежащего и сказуемого. В хакасском языке, как нам известно, подлежащее и ска-

зуемое имеют строгое расположение в предложении, т. е. подлежащее обычно стоит впереди, а сказуемое в конце предложения. Это результат влияния русского языка, т. к. в нём главные члены предложения имеют свободное расположение. Такой изменчивый порядок членов предложения в хакасском языке, очевидно, станет привычным. К примеру: *пеер ысханнар печеньелер, сары хайх лаза анау пасха нимелер – сюда отправили печенья, топленное масло и другие продукты; анзын киречілепчелер ол утхан медальлар – об этом свидетельствуют завоеванные им медали* [5].

Современная языковая ситуация характеризуется неоднозначными процессами. В хакасском устном разговорном языке происходят некоторые изменения в грамматическом и лексическом строе. Особенно сильное влияние на процесс обновления литературных норм оказывает носители сагайского диалекта. Сагайские разговорные формы часто используются в средствах массовой информации (в национальной газете «Хабар», на Хакасском радио и телевидении). Эти явления напрямую связаны с демографическими процессами среди диалектных групп хакасов. Уже перепись 1987 года показало количественное увеличение сагайцев с бельтырами до 46,7% и уменьшение носителей всех других диалектов (качинцы – 31,3%, кызыльцы – 16,7%, койбалы – 2,7%, шорцы – 2,6%).

Еще большие изменения в количественном отношении представителей этнических групп хакасов приходится, по наблюдениям В.П. Кривоногова, на 1987 год (сагайцы с бельтырами – 68,1%, качинцы – 20,6%, кызыльцы – 4,2%, койбалы – 2,2%, шорцы – 4,2%) [6, с. 42-43].

Таким образом, изменение соотношения численности хакасских субэтносов в настоящее время сложилось бесспорно в пользу сагайцев, которые в количественном отношении превосходят все остальные субэтносы вместе взятые. Следует также отметить, что среди качинцев и кызыльцев наблюдается самый высокий процент не владеющих родным хакасским языком и считающих родным русский язык.

Доминирование носителей сагайского диалекта хакасского языка, прежде всего, связано с их численностью. По мнению В.Г. Карпова, это противоречивая ситуация привела к нежелательному отрыву хакасского литературного языка от разговорного языка подавляющего большинства хакасов, что усугубляет проблему сохранения и дальнейшего развития хакасского языка. В связи с вышесказанным можно утверждать, что сегодня созрела необходимость изменения диалектной базы хакасского литературного языка. Суть корректировки должна заключаться в более смелом использовании в письменной и устной формах литературного языка, лексики и грамматики сагайского диалекта. Это приблизит литературный язык к разговорному языку сагайцев, составляющих сегодня абсолютное большинство хакасов [7, с. 84 – 85].

Характерное явление среди носителей языка в настоящий момент это – уменьшение численности говорящих на хакасском языке. В дальнейшем, очевидно, функции хакасского разговорного языка будут постепенно сужаться. В первую очередь это связано доминирующим влиянием русскоязычной среды. Когда все окружение говорит и вещает на русском языке носителю хакасского языка остается только смириться с этим фактом и подчиниться сложившимся обстоятельствам.

Есть, на наш взгляд, традиционные пути сохранения хакасской языковой среды. Повсеместно нужно создавать кружки, курсы по изучению хакасского языка, не говоря об обязательном обучении в общеобразовательной школе детей-хакасов и других желающих изучать хакасский язык. Тогда появится возможность как-то сохранить и развивать устную разговорную речь. Приоритетное значение в этом деле принадлежит родителям-хакасам, когда они в семье с детьми постоянно разговаривают на родном языке. Ежедневно общаясь на хакасском языке, они практически не забудут то, что говорили родители. Тем самым небольшая языковая среда поможет как-то приостановить влияние русского языка на процесс обрусения хакасских детей.

Снижение использования родного языка в хакасской семье объясняется, на наш взгляд, еще и тем, что многие дети небольших хакасских сел вынуждены после начальной школы продолжать учебу в интернатах, в отрыве от семьи, от языковой среды и национально-культурных традиций. Также сокращение числа национальных дошкольных учреждений способствует языковой ассимиляции детей хакасской национальности, с самого раннего возраста активно переходящих в общение со сверстниками на русский язык.

В настоящее время неблагоприятная ситуация для сохранения хакасского языка создавалась в сфере образования. Дело в том, что в последние десятилетия произошло расхождение между литературным хакасским языком, базированным на качинском диалекте хакасского языка, и языком, на котором говорит абсолютное большинство хакасов-сагайцев [8, с. 90 – 91].

Однако степень распространения устной формы хакасского литературного языка среди населения пока еще не является достаточной. Большинство хакасов при устном общении пользуется своим диалектом или же – смешанным хакасско-русским языком типа: *амды ибзер парария кирек, картошка хазария хабазария кирек – сейчас надо ехать домой, надо помогать копать картошку; подружкамау навоз тартхабыс – с подружкой возили навоз; йахсы, палаларым обижать полбин турлар – хорошо, что дети не обижают* [9]. Такая разговорная речь очень распространена среди современных носителей хакасского языка, особенно в устной диалектной речи.

Основная масса хакасов стала подлинно двуязычной. Хакасско-русское двуязычие повлияло на качество родной речи хакасов: общаясь между собой на родном языке, большинство хакасов без всякой надобности используют много русских слов, несмотря на то, что в их родном языке имеются полноценные эквиваленты. Например: пока яблахнау разделяемся уже осень – **пока с картофелем разделяемся уже осень** [10].

Многое для внедрения в жизнь устной формы литературного языка делают учителя хакасского языка. Однако лишь их усилий в распространении нормированного хакасского языка недостаточно. Необходимо добиваться, чтобы учащиеся в хакасской школе слышали литературную речь не только на уроках хакасского языка и литературы.

Другой причиной беспокойства о хакасском языке является то, что многие хакасы как старшего, так и младшего поколения не читают книг, газет на современном хакасском литературном языке. Они объясняют это тем, что они не понимают написанное. Носителю сагайского диалекта, кажется, что там очень много слов из качинского диалекта, а качинцу – наоборот, хотя разговорным языком тот и другой владеют. На самом же деле непонятными являются не диалектные слова, а многочисленные неологизмы, представляющие собой кальки русских слов, искусственные образования, арабизмы, монголизмы и т. д.

При нормировании литературной формы языка необходимо учитывать степень его отрыва от разговорного языка, который развивается естественным путем. Устная форма литературного языка у хакасов-билингвов формируется на основе других законов, носящих объективный характер. Суть их в целесообразности. Эта форма языка принимает только такие новообразования (слова, формы), которых не хватает в языке для более точного выражения каких-то мыслей [11, с. 216 – 20].

На формирование устного разговорного языка также оказало влияние государственная политика в отношении функционирования языков малочисленных народов. Так, в конце 60-х годов XX века в учебных планах хакасских школ началось сокращение недельных часов на хакасский язык и литературу в пользу русского языка и литературы. Хакасские школы начали одна за другой переходить на русский язык обучения с первого класса. Хакасский язык постепенно сокращал свою функцию языка обучения, оставаясь в школах только языком изучения.

С 1967 г. из планов Хакасского отделения Красноярского книжного издательства исчезли переводы на хакасский язык произведений русских и зарубежных авторов. Следовательно, хакасский язык лишился еще одной важной своей функции – быть транслятором культурных ценностей.

Хакасский язык исчезал и из производственной сферы, реже использовался в национальных СМИ, если не считать газеты «Хакас чирі», тираж которой несколько увеличился по сравнению с 1950 г.

За эти годы произошли заметные изменения не только в объеме функций хакасского языка, но и в сторону уменьшения численности лиц, владеющих им или считающих его языком своей национальности. Об этом свидетельствуют данные переписей. Если в 1959 г. считающих родным языком язык не своей национальности, т.е. русский язык, насчитывалось 8%, то в 1970 г. их стало 11%, в 1979 г. – 13%, а по переписи 1989 г. – уже 24% от общего числа хакасов.

В периодической печати отмечалось, что эти официальные цифры не совсем точно отражают действительную языковую ситуацию, поскольку здесь не учитывалась степень владения языком. Фактически оторванных от родного языка оказалось гораздо больше, так как часть хакасов при анкетировании давали неправильный ответ, стыдясь признаться в незнании своего родного языка. С другой стороны, по переписи 1979 г., 9% хакасов по-русски не читают и не пишут, а 3,6% им владеют слабо или не владеют совсем.

Происходил непрерывный процесс сужения сфер функционирования хакасского языка. Продолжающаяся миграция в Хакасию русскоязычного населения и усиленная урбанизация изменяла в регионе языковую ситуацию. В школе сокращались уроки на родном языке, расширялось преподавание на русском языке; хакасский язык из статуса языка обучения переходил в статус языка изучения. В 1956 – 1957 учебном году хакасский язык был языком обучения в объеме начальной школы (1 – 4 классы), в 1970 – 1971 учебном году уже только в 1 – 3 классах, в 1987 – 1988 учебном году обучение в начальной школе проходило в основном на русском языке. В изменившейся ситуации заметно понизился уровень владения хакасским языком у коренного населения Хакасии. Соответственно, сужались возможности использования литературного языка. В настоящее время он применяется ограниченно в сфере средств массовой информации, в средних общеобразовательных школах, педагогическом колледже и в Хакасском государственном университете изучается как учебный предмет. В деловой сфере не используется, уменьшились его функции даже в рамках бытового общения.

Только в последние годы изменилась политика государственных исполнительных органов власти Республики Хакасия по изучению и обучению хакасскому языку в национальных школах. Так, в 1998 – 1999 учебном году в Хакасии работало 37 национальных начальных школ, в 16 из которых с первого по четвертый класс обучение шло на родном языке, в 98 школах хакасский язык изучался как предмет в 1 – 11 классах (около 8 тыс. учащихся, то есть 69 % от их общего числа). Развернута работа по составлению учебников и учебных пособий не только для средней школы, но и для вуза, а также для широких слоев населения» [12, с. 240 – 247].

Национальный язык складывается в результате сложных процессов взаимодействия как письменно-литературной, так и устно-разговорной разновидностей народного языка, а не является искусственным продуктом, созданным произволом отдельной личности [13, с. 14]. Задача исследователя состоит в том, чтобы изучить основные закономерности взаимодействия этих двух разновидностей и при этом основываться на них при установлении норм литературного языка, а не руководствоваться субъективными оценками.

Самое важное для возрождения и укрепления национальной культуры хакасов, при сохранении традиций и развития национальной школы является расширение общественных функций хакасского языка и свободное владение разговорным языком местного коренного населения, также, желательно было бы и русскоязычными жителями Республики Хакасия. Это даст возможность стабилизировать языковую ситуацию и тогда появится перспектива сохранения самобытного хакасского этноса.

Библиографический список

1. Девкин В.Д. *Немецкая разговорная речь. Синтаксис и лексика*. Москва: Международные отношения, 1979.
2. Лаптева О.А. *Русский разговорный синтаксис*. Москва: Просвещение, 1976.
3. *Хабар*. Республиканская газета. Абакан. 05.06.2013; № 65.
4. Информант: *Боскаулова Зинаида Прокопьевна*, 1937 года рождения, место рождения – с. Агаскыр Орджоникидзевского района РХ, образование 4 класса, кызылка.
5. *Хабарлар*. Хакасское телевидение. 12.05.2015.
6. Кривоногов В.П. *Хакасы. Этнические процессы во второй половине XX века*. Абакан: Центавр, 1997.
7. Карпов В.Г. Этносоциальный аспект образования: проблема хакасского литературного языка на современном этапе. *Summa summatum: В.Г. Карпов. К 80-летию со дня рождения и 60-летию научно-педагогической деятельности*. Абакан: Издательство ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2007.

8. Карпов В.Г. Проблема сохранения хакасского языка как основы духовной культуры хакасского этноса. *Summa summarum: В.Г. Карпов. К 80-летию со дня рождения и 60-летию научно-педагогической деятельности*. Абакан: Издательство ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2007.
9. Информант: *Эмзиякова (Балахчина) Лукерья Ивановна*, 1948 года рождения, с. Половинка Орджоникидзевского района РХ, образование – 7 классов, кызылка.
10. Информант: *Кочелорова Антонина Ананьевна* 1946 года рождения, место рождения с. Шалгиново Бейского района РХ, образование – среднее специальное.
11. Карпов В.Г. *Хакасский язык: проблемы и перспективы развития: монографический сборник научных статей*. Абакан: Издательство ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2007.
12. Карпов, В. Г. Насилов, Д. М. Хакасско-русские языковые связи. *Хакасский язык: проблемы и перспективы развития: монографический сборник научных статей*. Абакан, 2007.
13. Гухман М.М. *От языка немецкой народности к национальному языку*. Москва, 1955.

References

1. Devkin V.D. *Nemeckaya razgovornaya rech'. Sintaksis i leksika*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1979.
2. Lapteva O.A. *Russkij razgovornyj sintaksis*. Moskva: Prosveschenie, 1976.
3. *Habar*. Respublikanskaya gazeta. Abakan. 05.06.2013; № 65.
4. Informant: *Boskaulova Zinaida Prokop'evna*, 1937 goda rozhdeniya, mesto rozhdeniya – s. Agaskyr Ordzhonikidzevskogo rajona RH, obrazovanie 4 klassa, kyzylka.
5. *Habarlar*. Hakasskoe televidenie. 12.05.2015.
6. Krivonogov V.P. *Hakasy. Etnicheskie processy vo vtoroj polovine HH veka*. Abakan: Centavr, 1997.
7. Karpov V.G. 'Etnosocial'nyj aspekt obrazovaniya: problema hakasskogo literaturnogo yazyka na sovremennom etape. *Summa summarum: V.G. Karpov. K 80-letiyu so dnya rozhdeniya i 60-letiyu nauchno-pedagogicheskoy deyatel'nosti*. Abakan: Izdatel'stvo HGU im. N.F. Katanova, 2007.
8. Karpov V.G. Problema sohraneniya hakasskogo yazyka kak osnovy duhovnoj kul'tury hakasskogo etnosa. *Summa summarum: V.G. Karpov. K 80-letiyu so dnya rozhdeniya i 60-letiyu nauchno-pedagogicheskoy deyatel'nosti*. Abakan: Izdatel'stvo HGU im. N.F. Katanova, 2007.
9. Informant: *Emziyakova (Balachchina) Luker'ya Ivanovna*, 1948 goda rozhdeniya, s. Polovinka Ordzhonikidzevskogo rajona RH, obrazovanie – 7 klassov, kyzylka.
10. Informant: *Kocheloroza Antonina Anan'evna* 1946 goda rozhdeniya, mesto rozhdeniya s. Shalginovo Bejskogo rajona RH, obrazovanie – srednee special'noe.
11. Karpov V.G. *Hakasskij yazyk: problemy i perspektivy razvitiya: monograficheskij sbornik nauchnyh statej*. Abakan: Izdatel'stvo HGU im. N.F. Katanova, 2007.
12. Karpov, V. G. Nasilov, D. M. Hakassko-russkie yazykovye svyazi. *Hakasskij yazyk: problemy i perspektivy razvitiya: monograficheskij sbornik nauchnyh statej*. Abakan, 2007.
13. Gushman M.M. *Ot yazyka nemeckoj narodnosti k nacional'nomu yazyku*. Moskva, 1955.

Статья поступила в редакцию 25.09.15

УДК 821.161.1

Martazanova H.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

INGUSH EDUCATOR, ENCYCLOPAEDIST AND THINKER VASSAN GIRAY DZHABAGIEV. The research is dedicated to a bright, extraordinary personality of Vassan Giray Dzhabagiev, an Ingush encyclopedist of the twentieth century. His educational activity was aimed at addressing social and cultural development of the people. Of particular importance is Vassan Dzhabagiev's contribution to the issues of creation of the Ingush written language, the development of secondary schools, higher education institutions, both in Ingushetia and in the Caucasus. On the basis of the Arabic graphics V. G. Dzhabagiev developed and proposed a draft of the Ingush alphabet. The new alphabet promotes the experience of folk schools of Europe, where he went to get acquainted with the specific features of teaching and education.

Key words: educator, thinker, writer and publicist intellectual heritage, Ingush written language, school reform.

Х.М. Мартазанова, канд. филол. наук, доц. каф. «Ингушская литература и фольклор», Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ИНГУШСКИЙ ПРОСВЕТИТЕЛЬ-ЭНЦИКЛОПЕДИСТ И МЫСЛИТЕЛЬ ВАСАН-ГИРЕЙ ДЖАБАГИЕВ

Статья посвящена яркой, неординарной личности, каковым являлся Вассан-Гирей Джабагиев, «ингушский энциклопедист XX века», просветительская деятельность которого была направлена на решение проблем социального и культурного развития народа. Особое значение Вассан-Гирей Джабагиев придавал вопросам создания ингушской письменности, общеобразовательных школ, высших учебных заведений, как в Ингушетии, так и на Кавказе в целом. На основе арабской графики В.-Г. Джабагиевым был разработан и предложен проект ингушской азбуки, также он пропагандирует опыт народных школ Европы, в которых ему довелось побывать и познакомиться с особенностями процесса обучения.

Ключевые слова: просветитель, мыслитель, писатель-публицист интеллектуальное наследие, ингушская письменность, школьные реформы.

Особая роль в становлении и развитии ингушской просветительской мысли в XX веке принадлежит Вассан-Гирею Джабагиеву, человеку универсального мышления и исключительного интеллекта, которого можно назвать «политиком, теоретиком и европейцем раньше, чем ингушом» [1, с. 583]. По утверждению М.Д. Яндиевой, «истинный элитарий, В.-Г. Джабагиев всегда был неотделим от ответственности за судьбу своей страны, под которой подразумевался Кавказ» [1, с. 4], и «принадлежал к тому типу личностей, которые не только смогли выразить главные идеи и устремления своей эпохи, но и являлись её творцами.

В 1904 году, будучи студентом (сначала – сельскохозяйственного факультета Дерптского политехнического института, а

затем и сельскохозяйственного института в Йене, в Германии). В.-Г. Джабагиев особый интерес проявлял к вопросам экономического развития общества, изучал особенности передового сельскохозяйственного производства и активно публиковался в периодических изданиях: «Россия», «Сельскохозяйственное образование», «Земледельческая газета» и т. д. Его перу принадлежит более ста научных работ, в которых он скрупулёзно анализирует проблемы развития сельского хозяйства, как Кавказа, так и России и Европы в целом. После возвращения в Россию Джабагиев принимал активное участие в разработке и проведении столыпинской аграрной реформы. Знания и опыт, приобретённые им в годы учебы, позволяют ему стать одной из де-

ятельных фигур преобразований. Наряду с профессиональной деятельностью, он ведёт большую общественную работу: является председателем Петроградского общества распространения просвещения среди мусульман. Впоследствии, благодаря своим личностным и профессиональным качествам, как честность, глубокая порядочность, трудолюбие, разносторонний интеллект, в 1913 году он становится титулярным советником, а незадолго до революционного переворота в октябре 1917 года – вице-директором департамента.

Общественно-политическая ситуация, сложившаяся в России в 1917 году, – революция и гражданская война, явившаяся следствием политических переворотов, – в корне изменила судьбу Джабагиева: он вместе с семьей возвращается на родину, где очень скоро оказывается в эпицентре социально-политической жизни северокавказского края. Его избирают одним из руководителей Союза горцев и Горской республики, а затем – Председателем Парламента Северного Кавказа. В своих выступлениях он последовательно отстаивал идею единения горских народов, призывал к более широкому контактам с русским обществом, к открытому диалогу с тем, чтобы создать наиболее полную и объективную картину об умонастроениях в мусульманской среде. Ему принадлежит прерогатива создания программы, «согласно которой горское население имело право на землю, леса и воды. Безземельные и малоземельные должны были получить свободные казенные земли Крестянского поземельного банка в пределах территории» [2, с. 63]. Он разработал проект школьной реформы, в основе которой лежит идея об обязательном начальном образовании, в том числе и женщин. Как политик и общественный деятель, он выступал против вооруженного столкновения с большевиками, что как хорошо понимал, что во имя идеи идёт уничтожение граждан огромной империи, брат убивает брата, отец сына, и потому не мог допустить, чтобы его маленький народ постигла та же участь. Тем более, что шло противостояние горцев и казаков, которые «были разбиты и стали искать дружбы и содействия против горцев у распропагандированных большевиками российских войск, возвращавшихся с кавказско-турецкого фронта» [3, с. 67].

Человек энциклопедических знаний, хорошо разбиравшийся в вопросах истории и политики, он знал, что подобные катаклизмы ведут к исчезновению целых этносов. Потому Джабагиев обращается к своему народу с призывом «быть готовыми признать любую законную власть, которая утвердится в центре и даст возможность независимого развития горским народам» [4, с. 297].

Судьбой ему было предначертано большую часть жизни провести вдали от Родины. В составе делегации независимой Горской республики в 1921 году он выехал на Версальскую конференцию, где вынужден был остаться, поскольку Красная Армия тем временем заняла территорию Грузии. Как бы ни складывалась его жизнь в эмиграции, какие испытания не пришлось пройти, где бы он ни жил, до последнего часа жизни он оставался истинным патриотом Кавказа. Не только история и политика составляли сферу интересов просветителя и публициста, но и религия. Во многих своих статьях и очерках, написанных им в разные годы жизни, он целенаправленно отстаивает гуманистические идеи ислама: «Мусульмане России», «Император Вильгельм и ислам» (1905), «Ислам, прогресс и конституция» (1908), «Советский Союз и Ислам» (1954) и т. д. В.-Г. Джабагиев считал, что, являясь мусульманами по вере, народы Северного Кавказа «обладают многими благородными чертами, как покорность Божьей воле, братство между народами, и ведут умственно-

созерцательную жизнь, ставя ее выше погони за земными благами» [5, с. 8].

Писатель-публицист считает, что мусульмане России смогли сохранить свою нравственную суть, уберечь себя от «культурно-деморализующих веяний Европы» благодаря глубокой вере в Бога. Он уверен: «Просветительское движение, охватившее вместе со всей Россией и русских мусульман, принесет со временем богатые плоды. Мусульмане приобщаются к идеям Запада и примут участие в культурной работе человечества. Нечего бояться, что на этой почве родится призрак панисламизма, потому что с просвещением религиозные интересы отойдут на задний план и уступят место социальным и экономическим факторам. Европа своим высокомерием и тупым до фанатизма и открыто-го издевательства отношением ко всему неевропейскому сама искусственно создавала себе призраки разных цветных опасностей...» [5, с. 9].

Мусульманин по вероисповеданию и пропагандист Ислама, В.-Г. Джабагиев убежден, что «Русское общество уже осознало в настоящую трудную минуту, что равноправие и справедливость – лучшая охрана порядка и целостности государства, и дай Бог, чтобы настояло на проведении в жизнь этих двух основных принципов гуманности – гражданственности и культуры, – и тогда нечего будет бояться за будущность нашего Отечества. В России еще так много свежих непочатых сил» [5, с. 9].

В статье «Сельское хозяйство и внешняя торговля», опубликованной в журнале «Русская будущность» 15 октября 1916 года, в самый разгар Первой мировой войны, В.-Г. Джабагиев подвергает скрупулезному анализу экономику и сельское хозяйство России предвоенного и военного времени. Во время войны сельское хозяйство оказалось в кризисном положении, особенно сильно отразившемся на скотоводстве. В качестве положительных факторов, влияющих на развитие экономической сферы и сельского хозяйства в России, В.-Г. Джабагиев отмечает использование для обработки почвы и уборки урожая сельхоз техники, применение искусственных удобрений, отбор семян для посева, производство кормов на полях. При крупных элеваторах Государственного банка, считает он, должны быть созданы более мелкие товарные зернохранилища, оборудованы центры производства железных дорог и подвижного состава их холодными помещениями для хранения и перевозки скоропортящихся продуктов. Основные положения данной программы, нацелены не только на восстановление и интенсивное развитие сельского хозяйства в дальнейшем, но и на стабилизацию курса рубля, возвращения золотой валюты.

Проблемами социального и культурного развития своего народа В.-Г. Джабагиев занимался с начала XX века. Особое значение он придавал вопросам создания ингушской письменности, общеобразовательных школ, высших учебных заведений, как в Ингушетии, так и на Кавказе в целом. В 1902 году на основе арабской графики В.-Г. Джабагиевым был разработан и предложен проект ингушской азбуки, также он пропагандирует опыт народных школ Европы, в которых ему довелось побывать и познакомиться с особенностями процесса обучения.

Таким образом, В.-Г. Джабагиев, человек высокой духовной культуры, огромного гражданского мужества и истинного достоинства, величайший мыслитель XX века, «продолжил европейскую и русскую (не имперскую) традицию в анализе и осмыслении кавказской истории и современности» [6, с. 364]. Всю свою титаническую энергию и интеллектуальный потенциал он направил на утверждение идей мира, истины, свободы и справедливости.

Библиографический список

1. Эпистолярный. Письма С. Мальсагова, Д. Джабагиевой-Скибневской, Зары и Заремы Джабагиевых. *Ингушетия и ингуши*. Москва, 2002; Т. 2.
2. Джабагиев В.-Г. Сельское хозяйство и внешняя торговля. *Дореволюционная публицистика. 1905 – 1917 гг.* Назрань-Москва, 2007.
3. Джабагиев В.-Г. К истории провозглашения независимости республики Северного Кавказа. *Свободный Кавказ. 1951 – 1956 гг.* Назрань-Москва, 2007.
4. Яндиева М.Д. *Ингушские смыслы в художественно-интеллектуальном наследии XX века*. Магас, 2007.
5. Джабагиев В.-Г. Мусульмане России. *Ислам и проблемы мусульманского мира. 1905 – 1956 гг.* Назрань – Москва, 2007.

References

1. Epistolary. Pis'ma S. Mal'sagova, D. Dzhabagievoy-Skibnevskoj, Zary i Zaremy Dzhabagievych. *Ingushetiya i ingushi*. Moskva, 2002; T. 2.
2. Dzhabagiev V.-G. Sel'skoe hozyajstvo i vneshnyaya trgovlya. *Dorevolucionnaya publicistika. 1905 – 1917 gg.* Nazran'-Moskva, 2007.
3. Dzhabagiev V.-G. K istorii provozglasheniya nezavisimosti respublik Severnogo Kavkaza. *Svobodnyj Kavkaz. 1951 – 1956 gg.* Nazran'-Moskva, 2007.
4. Yandieva M.D. *Ingushskie smysly v hudozhestvenno-intellektual'nom nasledii XX veka*. Magas, 2007.
5. Dzhabagiev V.-G. Musul'mane Rossii. *Islam i problemy musul'manskogo mira. 1905 – 1956 gg.* Nazran' – Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 28.09.15

УДК 821.161.1

Martazanova H.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

PROBLEMS AND THE IMAGERY IN I. BAZORKINA'S STORY "ROAD OF LOVE". The article studies a novel "Road of Love" by I. Bazorkina, a classic Ingush writer. In the story supports a theme of historical movement, the people's life in the new reality is dominant. "Road of Love" is a reflection of the writer of life, time, herself, duties, honor, truth and justice, life and destiny of the man. In the story a socially approved and socially significant person seeking for an absolute harmony in the surrounding world is shown. The image of personal experiences of the character allows the writer to paint a broad picture of the life of the Ingush society in the early 60s of the 20th century, what is apparent as the artistry of the writer, and deep knowledge of the psychological nature of man.

Key words: Ingush literature, national prose, narrative, genre, thematic range, imagery, plot, composition, perspective, image system.

Х.М. Мартазанова, канд. филол. наук, доц. каф. «Ингушская литература и фольклор», ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ПРОБЛЕМАТИКА И ОБРАЗНЫЙ СТРОЙ ПОВЕСТИ «ДОРОГИ ЛЮБВИ» И. БАЗОРКИНА

Статья посвящена исследованию повести «Дороги любви» Идриса Базоркина, классика ингушской литературы. В качестве доминирующей в повести выступает тема исторического движения, тема жизни народа в новой действительности. «Дороги любви» – это раздумья писателя о жизни, о времени, о себе, о долге, чести, истине и справедливости и жизненном предназначении человека. В повести «Дороги любви» утверждается социально и общественно значимая личность, стремящаяся к абсолютной гармонии с окружающим миром. Изображение личных переживаний героини позволили писателю нарисовать широкую картину жизни ингушского общества начала 60-х годов XX века, в чем проявились как художественное мастерство писателя, так и глубокое знание психологической природы человека.

Ключевые слова: ингушская литература, национальная проза, повесть, жанр, тематический диапазон, художественный образ, сюжет, композиция.

В конце 50-х годов XX в. в ингушской литературе имеет место и историко-революционный роман, и социально-психологическая повесть. Это время, когда в национальной прозе наблюдается не только количественный, но и качественный рост, при этом писатели ищут новые способы создания широких реалистических полотен, которым была бы свойственна психологическая наполненность. Плодотворно работает в национальной литературе на этом этапе Идрис Базоркин, особенностью творчества которого выступает широта тематического диапазона.

«Дороги любви» – это раздумья писателя о жизни, о времени, о себе, о долге, чести, истине и справедливости и жизненном предназначении человека. Повесть создана на современную тематику и имеет большое общественное значение. Идеальная направленность её не вызывает сомнения. Тема жгучая, актуальная. В повести много ярких, удачных образов и эмоционально острых моментов. Композиционно она оригинальна, развитие сюжета интересное. Здесь впервые в Чечено-Ингушской литературе дан образ женщины-горянки в роли руководителя производства [1, с. 106]. По утверждению Г. Яблоковой, «в киноповести «Дороги любви» основное внимание заострено на воспитании чувств человека, ... умело используются средства, необходимые для создания киносценария, который должен «писаться глазами», то есть вместо размышлений автора в нем должны даваться действия, равные размышлениям. Опыт драматурга помогает ему строить напряжённые диалоги, опыт прозаика даёт ему возможность создавать зрительно-живописные образы» [2, с. 20].

Повесть И. Базоркина отражает самые разнообразные факты и явления жизни, значительностью и глубиной постановки общественной проблемы соприкасающаяся с жанром романа. Речь в ней идет не просто о становлении личности героини. Наряду с событиями, служащими для постановки и решения философских, социальных, этических и других идеологических проблем в произведение естественно и свободно входит тема исторического движения, тема жизни народа в новой действительности, в результате чего в ингушской литературе рождается психологическая повесть. [3, с. 51].

Повестью о становлении характера героини, раскрывая её духовный мир, автор в деталях воспроизводит быт, нравы, традиции народа, психологию общества, общую атмосферу времени.

Особая тема повести – жизнь ингушского села со всеми присущими ей реалиями: радостями, печалью, тревогами, обычаями, традициями, передаваемая через конкретные человеческие судьбы. С ней органично связана и другая – тема женщины – на тот период являющаяся одной из ведущих в национальных литературах. В повести «Дота» (или «Дороги

любви») речь идёт не только о проблеме роста и формирования характера героини. Там воссоздается действительность как реалистическая данность. Сюжет повести основан на реальной истории. Писатель, излагая «житейскую правду», не копирует её, а переосмысливает, воплощая в образе своей героини идеал женщины-горянки. Проявилось мастерство писателя всесторонне показать жизнь общества в глубоко личных переживаниях человека. В основу сюжета положен конфликт не столько между персонажами и средой, сколько героем и его судьбой, смысл которого в том, чтобы осудить действительность, вынести тем самым приговор обществу, в котором все еще сильно влияние народных традиций и обычаев. Нравственно-этическим, психологическим, возрастным испытаниям подвергаются, прежде всего, побуждения героя, его человеческие возможности и личностная природа. И хотя писатель не прибегает к крупным мазкам, к броским краскам, ему доступно исследование нравственных устремлений своих героев, ценность которых в их социальной и общественной значимости. Сюжетным ядром повести выступает образ обаятельной ингушской девушки Доты Атабиевой, определяющими качествами души которой выступают неуёмное трудолюбие и нравственная чистота. Автор оценивает свою героиню через её отношение к труду, выявляя в ней такие личностные и профессиональные качества, как: честность, бескорыстность, высокое чувство ответственности, упорство в достижении цели, сила воли, преданность делу, умение управлять вверенным ей коллективом. Главный жизненный принцип героини в том, чтобы творить добро, делать свою жизнь нужной и полезной людям. Она обладает умением сплачивать коллектив, решать производственные вопросы, проявляя при этом уважение к мнению каждого, независимо от социальной принадлежности и занимаемой должности. Так, Дота ставит на всеобщее обсуждение вопрос о том, чтобы перевести все стадо коров на машинную дойку. По ее мнению, «это важный момент в жизни фермы» [4, с. 161]. Но её предложения не всегда и не всеми принимаемы, как, к примеру, в случае, когда бригадир Хасан говорит: «Мы помним, как два года назад, когда Дота привезла первую установку, резко упали даяния. Правда, потом положение выправилось. Но на это ушло время... А тут нам знамя вручили..., а что, если завтра, как и тогда, сорвем план? После награды надо же вверх тянуться, а не вниз!» [4, с. 162]. Дота даёт возможность высказаться дояркам, которые поддерживают предложение своей заведующей.

В образе Доты И. Базоркиным изображён тип нового руководителя, грамотного, принципиального, отличающегося высокой степенью самодисциплины, для которого профессия стала смыслом жизни. Ничто не упускает она из поля своего зрения.

В курсе производственных дел и личных судеб своих подчиненных. Так, Дота замечает нервное состояние одной из лучших своих дочерей и после беседы с ней узнает, что отец запретил дочери ходить в школу, решив выдать ее замуж. Побеседовав с отцом девушки, произносит: «Придется отказать. Рано ей замуж. И выйдет она, наверно, только за того, кого полюбит. Ты же по любви украл у родителей свою Залейху, а дочь хочешь выдать за первого, кто прицепится?» [4, с. 164].

Духовное составляющее Доты раскрывается посредством самоанализа и процессов, происходящих в её сознании, а также объективного авторского психоанализа мыслей и поступков героини. Из средств интроспекции писатель чаще использует форму исповеди или внутреннего монолога, через который передается душевное состояние героини [4, с. 199]. За сравнительно короткое время Дота внутренне меняется, благодаря приобретенному ею жизненному опыту, помогающему ей с достоинством преодолеть моральные испытания, выпавшие на ее судьбу. Важную роль в этом сыграла и любовь к Адилю, чувство, которое было сопряжено с большими внутренними переживаниями, предательством самых близких и дорогих ей людей. Но как бы ни складывались ее отношения с миром зла, она остается верна своей нравственной сути, своему долгу перед близкими ей людьми и обществом.

И. Базоркин расширяет сюжетные рамки повести, глубоко анализирует взаимоотношения между героиней и ее матерью, что позволяет наиболее полно показать процессы, способствующие формированию личности героини, выявлению ее мировоззренческих принципов. Писатель следует логике жизни, изображая конфликт, основанный на психологических и возрастных столкновениях Доты и матери. Но духовно-нравственным ориентиром в жизни для нее становится отец, которого нет в живых, но она его повторяет в своей поведенческой линии, к нему

зывает в трудную минуту и его именем завершает свои клятвы, которые звучат как заклинание. Глубоко искренней предстаёт она, оставшись наедине со своим дневником, который стал для неё немой собеседником. «Я не хочу ничего забывать!.. Отныне ты, мой дневник, будешь немой свидетелем моей жизни, в которую я ухожу одна...» [4, с. 177] — обращается она к нему.

Композиционный контраст позволяет сопоставить сюжетные линии, эпизоды, образы. С одной стороны, мать Доты — Гошта, Батырбек, Высангирей, Напсат. Они противостоят друг другу и в то же время подобны один другому складом характера, консервативностью взглядов, приверженностью законам адата, беспринципностью, нравственной нечистоплотностью. С другой — представители новой, зарождающейся морали, нового мироощущения — молодое поколение: Дота, Джанетт, Адильгирей, Алхазур, Евкур, Гудберд, которые той или иной гранью характера дополняют друг друга. В создании их образов автор также использует композиционный прием — антитезу. Завершает И. Базоркин свою повесть, полную раздумий о сложных проблемах непростого времени и путях их решения, гимном жизни и любви, в которой проявляется красота души, величие человеческих отношений. Судьбы героев тесно переплелись, и идти им по жизненной тропе рядом, делая жизнь вокруг себя лучше, чище, добрее и приобретая новых друзей, делая новые открытия в труде и в науке.

В повести «Дороги любви» утверждается социально и общественно значимая личность, стремящаяся к абсолютной гармонии с окружающим миром. Изображение личных переживаний героини позволило писателю нарисовать широкую картину жизни ингушского общества начала 60-х годов XX века, в чём проявились как художественное мастерство писателя, так и глубокое знание психологической природы человека.

Библиографический список

1. Патиев Я. *А я иду... Очерк жизни И. Базоркина*. Назрань, 2000.
2. Яблокова Г. *У истоков книги*. Грозный, 1990.
3. Фесенко Э.Я. *Теория литературы*. Москва, 2005.
4. Базоркин И.М. *Дороги любви. Собрание сочинений*: в 6 томах. Магас, 2001; Т. 3: Повести, рассказы.

References

1. Patiev Ya. *A ya idu... Ocherk zhizni I. Bazorkina*. Nazran', 2000.
2. Yablokova G. *U istokov knigi*. Groznyj, 1990.
3. Fesenko E.Ya. *Teoriya literatury*. Moskva, 2005.
4. Bazorkin I.M. *Dorogi lyubvi. Sbranie sochinenij*: v 6 tomah. Magas, 2001; T. 3: Povesti, rasskazy.

Статья поступила в редакцию 18.08.15

УДК 801.733 + 141. 32

Morozov I.V., postgraduate, Foreign Philology Department, MCTTU, foreign languages teacher, School № 1212 (Moscow, Russia), E-mail: ivan-ruchinkan@mail.ru

“NO EXIT”; THE ISSUE OF JEAN-PAUL SARTRE’S EXISTENTIAL PSYCHOANALYSIS. The paper studies an issue of existential psychoanalysis in Jean-Paul Sartre’s play “No Exit” (1943). The issue has until recently received relatively little attention. The quintessence of the psychological approach lies not only in investigating a subject, his or her mental processes such as memory, perception and imagination, but also in the uniqueness of human existence. Throughout the play we can trace the motifs of existential psychology. These motifs help us trace the importance of choice, which determines the existence of characters, their vision of the world and certain personality patterns. Sartre’s outstanding quote “Hell is other people” shows the impact of others on personality formation. “Other people” are the mirror that reflects one’s true self and characterizes one’s actions, unveils the secret desires and shows the consequences of the choice made, which played a role not only in one life, but also in the fate of others.

Key words: existential psychology, existential drama, personality pattern, importance of choice, “other people”.

И.В. Морозов, аспирант каф. зарубежной филологии ГБОУ ВПО МГПУ, учитель иностранных языков, ГБОУ Школа № 1212, г. Москва, E-mail: ivan-ruchinkan@mail.ru

ПЬЕСА «ЗА ЗАКРЫТЫМИ ДВЕРЯМИ»; К ПРОБЛЕМЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО ПСИХОАНАЛИЗА Ж.-П. САРТРА

Статья посвящена проблеме экзистенциального психоанализа в пьесе Ж.-П. Сартра «За закрытыми дверями» (1943), которой до сих пор не уделялось необходимого научного внимания. Квинтэссенция психологического подхода заключается не просто в рассмотрении субъекта, его психических процессов, к которым можно отнести память, ощущение или воображение, а в уникальности человеческого существования. В тексте пьесы — мотивы экзистенциальной психологии, что позволяет проследить необходимость выбора, определяющую бытие персонажей, их мировидение и определённую личностную модель. Легендарная фраза Ж.-П. Сартра: «Ад — это другие», — демонстрирует влияние окружающих на становление человеческой личности. «Другие» — зеркало, отражающее истинное «я» человека и объективно характеризует его поступки, обнажает по-

таенные желания и демонстрирует итоги сделанного выбора, сыгравшего роль не только в собственной жизни, но и судьбе окружающих.

Ключевые слова: экзистенциальная психология, экзистенциальная драма, личностная модель, необходимость выбора, «другие».

В 1944 году, одноактная пьеса Ж.-П. Сартра «За закрытыми дверями» – один из характерных образцов его драматургии, была впервые поставлена на подмостках парижского театра «Vieux-Colombier». Было время оккупации, и её автор, уже завоевавший себе имя как видный мыслитель XX века, пытается показать истинную сущность ада как читателю, так и зрителю. Пьеса мыслителя – реализация его экзистенциальных тезисов, воплощённых в театральной форме. И есть в этом своя, особая ирония, по-человечески злая и жестокая, но только так возможно противопоставить зрителя и читателя персонажу, чтобы сквозь театральный занавес промелькнули обломки собственных лживых идеалов и обрывки двуличных масок.

Действительно, как при знакомстве с любой пьесой Ж.-П. Сартра, перед читателем неизменно возникает некое подобие зеркала. Оно предназначено для того, чтобы не просто выявить характеры героев, их настроения, мысли, намерения, но, в первую очередь, дать возможность зрителю проникнуть во внутренний мир пьесы, отождествить себя с персонажем, пережить их чувства. Сама пьеса полностью опровергает идею христианского ада. В ней нет ни адского пламени, ни орудий пыток, персонажи – обитатели унылой комнаты времен второй Империи [1].

В пьесе всего три персонажа: журналист Гарсен, зажиточная дама Эстель и почтовая служащая Инес. Все они попадают в ад за грехи, содеянные при жизни. Четвёртый персонаж – коридорный, расселяющий грешников по номерам-камерам, где они будут отбывать свой неумолимо долгий срок. Попав в злополучную комнату, оказывающейся настоящей камерой пыток с гнетущей обстановкой, персонажи начинают испытывать на себе первые муки «сартровского ада». Самой первой пыткой, ожидающей их после закрытия дверей, является невозможность заснуть, а, впоследствии, вечное бодрствование. «Petites évasions», т. е. моргание, по которому так ностальгирует Гарсен, есть первый удар по надеждам героев и по их когда-то земным жизням [2, р. 18]. Постепенно ситуация в комнате начинает накаляться. Здесь и чудовищная духота, мучающая героев, и их попытка скрыть от собеседников своё прошлое, и возможность увидеть жизнь близких им людей, такую меняющуюся в противовес аморфности и тяжелой атмосфере ада.

После мучительно-навязчивых видений близких, пленники уже не выдерживают изощрённых психологических пыток. Они пытаются найти выход, ведь даже из ада можно вырваться. Признание греха, выявление причины пребывания в аду, оказываются для них неким подобием покаяния. Из текста пьесы следует, что при жизни Гарсен жестоко обращался со своей женой, изменял ей и пил. Во время войны он издавал пацифистский журнал, но когда пришло время действовать, бежал от ответственности и был убит. Лесбиянка Инес отбила девушку у собственного кузена. Узнав об этом, он попадает под трамвай. Убитая горем девушка не может найти себе места и постоянно испытывает на себе психологическое давление со стороны Инес, без конца твердящей о том, что именно они виновны в смерти её кузена. Героиня не выдерживает морального давления и отравляет себя и Инес газом. Красавица Эстель топит своего появившегося на свет младенца и доводит до смерти возлюбленного. Причина подобного поступка персонажа – страх перед окружающими, их пересудами. Изменив мужу с молодым любовником, а затем и забеременев, Эстель не выдерживает возможной бури негодований со стороны света. В итоге, это приводит к печальному финалу [1].

Тщательно скрываемая ложь разоблачается благодаря мыслям героев. Персонажи не в состоянии пребывать в обстановке безмолвия. Даже в молчании каждый персонаж слышит все потаённые мысли остальных. Запертые в одной комнате Гарсен, Эстель и Инес вступают в отношения «палача–жертвы». Они не думают о том, чтобы объединить свои усилия. Даже в полной тишине персонажи не устают посягать на свободу друг друга. Так выявляется истинная сущность каждого, та их черта, которая была скрыта от окружающих при жизни. Слова, выкрикиваемые персонажами, обвинения, их изобличающие, подобны невидимым метафорическим ножам, внутренне их ранящим. Адское пламя, выражающееся в словах и действиях героев, выжигает всю «гниль», олицетворённую неверными выборами внутри них, и озаряет самые потаённые уголки их душ. «L'enfer, c'est les

Autres», – заключает в конце пьесы Гарсен [2, р. 93]. Истинный ад у Ж.-П. Сартра не пламень, ни орудия пыток, а бытие с другими. То «я», так знакомое персонажу, полностью меняется под пристальным взглядом Другого, насквозь видящего даже самые хорошо замаскированные детали.

В конце пьесы дверь комнаты открывается. У героев появляется выбор остаться в ней или выйти. Все остаются в комнате, хотя остаётся иллюзорная возможность покончить со всем. Держаться вместе, пусть даже продолжать эти психологические пытки – всё это осознанное решение всех троих. Драматический выбор заключается не в выходе из комнаты или продолжении нескончаемых мучений, а в принятии пугающей неизвестности или в сохранении существующего порядка вещей.

Суть психологического эксперимента, поставленного в пьесе, не просто в рассмотрении определённого персонажа, его психологии и её свойств, таких как память, ощущение или воображение, а в уникальности человеческого бытия. Если психология как таковая исследует психические процессы, состояния, свойства, то для экзистенциальной психологии и философии главное – понимание мира человека, его динамической модели. Экзистенциальная составляющая заключается в том, как индивид реагирует на вызовы бытия, его неожиданные повороты и может ли он отвечать за свои действия [3].

Примечательно, что первым, кто ввёл сам термин «экзистенциальная психология», был не психолог, а философ. Ж.-П. Сартр. На основании критики ортодоксального психоанализа он формулирует своё понимание данного вопроса с позиций экзистенциализма. По мнению философа, «экзистенциальный психоанализ» – это метод, предназначенный для выявления в строго объективной форме субъективного выбора, посредством которого каждая личность творит себя, т.е. осознаёт своё существование. Мыслитель утверждает, что индивид пытается выбрать, кем быть и избирает определённое бытие. Все действия Ж.-П. Сартр предлагает соотносить с выполнением основного жизненного стремления человека. В «Бытии и ничто» философ утверждает, что изначально жизненное устремление одинаково для всех, при этом оно обречено на провал. Это объясняется тем, что человек, чьё существование предшествует сущности, тщетно пытается её обрести. Далее Ж.-П. Сартр поясняет, что жизненный проект персонализируется и его определяющим фактором является уже сам индивид [4]. Проект становится фундаментом экзистенциального психоанализа философа, и он предлагает лечить психические расстройства, изменяя жизненный уклад индивида. Выбор призван сводить отдельные формы поведения к фундаментальным отношениям, не к сексуальности или воле к власти, а к бытию, выражающемуся в этих формах поведения. Следовательно, цель личности – обнаружение способа существования перед лицом бытия [3].

Психоанализ З. Фрейда с идеей бессознательного для Ж.-П. Сартра неприемлем. Он не признаёт бессознательное как основной источник человеческого поведения, которое лишает человека свободы и ответственности за собственные действия. Согласно сартровской философии, человек в той или иной мере неизменно осознаёт свои поступки и в каждый конкретный момент принимает решение. Вместо фрейдовского бессознательного, философ использует спонтанное дорефлексивное сознание. По Ж.-П. Сартру, в основе всех человеческих действий – не бессознательная мотивация, а «первоначальный проект» [4]. Под этим термином мыслитель понимает спонтанное сознание, изначальный выбор самого себя по отношению к бытию. Подобное решение и есть сама личность, её существование. Индивид решает, как выстроить историю собственной жизни. Однако результат парадоксален: первоначальный выбор оказывается тождественным бытию человека и осуществляется вместе с первым проявлением сознания. Он осуществляется ещё в то время, когда нет ясного осмысления и постановки целей. То, что было выбрано изначально, оказывается у философа даже не необходимостью, а судьбой, свобода исчезает. Ж.-П. Сартр утверждал: свободный выбор, который делает человек, абсолютно тождествен тому, что называют судьбой [5].

Бытие персонажей пьесы «За закрытыми дверями» можно интерпретировать по-разному. Их земная жизнь – череда вы-

боров самих себя, в результате которых все они оказались в аду. Возможно, мыслитель отказывается от христианского ада не только из-за упреждения им самим идеи Бога равно как и чисто физического насилия. Психологическое давление на персонажей – более тонкое средство для того, чтобы их пытать и показать им последствия их выборов, которые привели в чистилище. Ад – это зеркало, в котором они могут разглядеть ошибки собственного бытия.

Ж.-П. Сартр использует в своей философии термин «mauvaise foi», т.е. «дурная вера» [4]. «Дурная вера» может заключаться в попытке избежать свободного выбора, в избрании такого стиля жизни, когда человек выбирает для себя определённую, общепринятую функцию и реализует её. Адское существование персонажей – подтверждение ложности их бытия, отказа от выбора, который уже сделан. Рождение ребёнка должно приводить к его воспитанию, а не к убийству. Смерть кузена должна вести к покаянию и примирению, а не к психологической пытке. Долг необходимо выполнять, а не бежать от него. Ошибочные выборы и были путём к «дурной вере».

Персонажи пьесы наблюдают в аду жизнь своих близких, каждый по-своему повлиял на них, их родных это также касалось. Узники чистилища жестоко страдают, чудовищные психологические муки – самое настоящее испытание для них. Родственники усопших живут своей жизнью и полностью «хоронят» свои воспоминания. Время, живое и быстро мчащееся, словно порыв ве-

тра – противовес тяжёлому, душному, как будто застывшему на месте времени в аду. Ужас перед неизвестным подобен страху, который испытывали близкие персонажей. Отношения «палач – жертва» работают как на земном уровне, так и на потустороннем. Гарсен, Инес и Эстель остаются палачами друг для друга и после смерти. Родные же выполняют ту же функцию, когда троица наблюдает их земную жизнь.

Адские душевные пытки, через которые проходят персонажи – это порождённые ими же орудия. Нарастающий страх, попытки скрыть своё истинное «я», эмоции, боль, одиночество – всё это привнесено из земной жизни. Выбор стать палачом, принятие решений и их исполнения – этапы становления земного бытия персонажей. «Ад – это другие». Это – зеркала, «транслирующие» выбор персонажей. Только на уровне ада, один персонаж – отражение другого, в данном случае палач, знающий всё то же, что и остальные, использующий те же методы.

В этом и заключается самая жестокая пытка: показать человеку, кто он есть на самом деле и чего он стоит. Не нужно ножей или раскаленных печей. Психологическое испытание в аду – бесконечно. А, следовательно, тысячи мыслей, пронесшихся в сознании персонажа и становящиеся доступными его палачам, будут лишь усугублять самые изощренные пытки. Таков экзистенциалистский философский смысл сюжетных ситуаций этой пьесы раннего Сартра.

Библиографический список

1. Сартр Ж.-П. *Пьесы*. Москва: Флюид, 2008.
2. Sartre J.-P. *Huis clos*. Paris: Gallimard, 2010.
3. Абросимова Е.А. Отношение к бессознательному. *Экзистенциальный психоанализ*. Available at: <http://www.sunhome.ru/psychology/15036>
4. Сартр Ж.-П. *Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии*. Москва: Республика, 2002.
5. *Психологический словарь*. Available at: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=1126>

References

1. Sartre J.-P. *P'esy*. Moskva: Flyuid, 2008.
2. Sartre J.-P. *Huis clos*. Paris: Gallimard, 2010.
3. Abrosimova E.A. Otnoshenie k bessoznatel'nomu. *Ekzistencial'nyj psihoanaliz*. Available at: <http://www.sunhome.ru/psychology/15036>
4. Sartre J.-P. *Bytie i nichto: opyt fenomenologicheskoy ontologii*. Moskva: Respublika, 2002.
5. *Psichologicheskij slovar'*. Available at: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=1126>

Статья поступила в редакцию 17.08.15

УДК 81

Narykova N.A., Cand. of Sciences (Philology), lecturer, Stavropol Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: narnata@rambler.ru

Kryukova I.V., Cand. of Sciences (Philology), lecturer, Stavropol Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: krukovainna@mail.ru

GERMAN SUBAFFIXES, BORROWED FROM ENGLISH. The research investigates a question on formation of German subderivatives with English components. The word-formation system of the German language easily allows including into the structure of composite words foreign components. The stylistic analysis shows that English-German hybrids can have neutral, well expressional formations. In an informal conversation, as a rule, English-German hybrids are colored stylistically. Some components of the English language form a variety of English-German hybrids. Accumulation of words with a mutual component, and simultaneous process of desemantization of independent English units promote transition of foreign components from independent words in word-formation units, named in theoretical researches of lexicologists semiaffixes, affixoids, subaffixes. The English subaffixes enrich the German language, nominating in the exact, laconic form subjects, phenomena and their signs.

Key words: subsuffixes, word-formations, German language, composite words, desemantization

Н.А. Нарыкова, преподаватель, ФГКОУ ВПО Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: narnata@rambler.ru

И.В. Крюкова, преподаватель, ФГКОУ ВПО Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, E-mail: krukovainna@mail.ru

СУБАФФИКСЫ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА, ЗАИМСТВОВАННЫЕ ИЗ АНГЛИЙСКОГО

Статья посвящена вопросу образования немецких субдериватов, в основу которых легли английские заимствования. Словообразовательная система немецкого языка позволяет легко включать в состав сложных слов иноязычные компоненты. Стилистический анализ показывает, что англо-немецкие гибриды могут иметь как нейтральную окраску, так и быть экспрессивными образованиями. В разговорной речи, как правило, они стилистически окрашены. Некоторые компоненты английского языка образуют целые ряды англо-немецких гибридов. Накопление слов с общим компонентом, и одновременный процесс десемантизации самостоятельных единиц английского языка, способствуют переходу иностранных компонентов из самостоятельных слов в словообразовательные форманты, называемые в теоретических исследованиях лексикологов полуаффиксами, аффиксоидами, субаффиксами. Английские субаффиксы обогащают немецкий язык, номинируя в точной, лаконичной форме предметы, явления, их признаки.

Ключевые слова: субсуффиксы, словообразование, немецкий язык, сложные слова, десемантизация.

Взаимодействие в современном мире приводит к обмену стран достижениями в технической, научной, политической и культурной сферах жизни. Данная тенденция не может не отражаться в языке, который чутко воспринимает все изменения в жизни общества и соответственно этому обогащается лексическими заимствованиями.

Словарный состав немецкого языка постоянно пополняется и обогащается за счет англо-американских заимствований. Англицизмы дают названия научным, техническим достижениям, терминологии, не имеющим аналогов в немецком языке. Они могут также проникать в систему немецкого языка и параллельно существовать наряду с немецкими словами.

Учёными исследуются причины и пути столь масштабного проникновения англо-американизмов в немецкий язык. Главной причиной они считают назойливость рекламы по радио, телевидению и прессе. Кроме этого в самих средствах массовой информации наблюдаются постоянные вкрапления из английского языка.

Особый интерес представляют собой англо-немецкие гибриды – слова, в которых к немецкому корню присоединяется иноязычный компонент. Обусловлено это особенностями словообразовательной системы немецкого языка, которая позволяет легко включать в состав сложных слов иноязычные компоненты, например: *Nervencrash, Euro-Tower, Wahlmanager, Finanzmanager, Traumteam, Powerfrau, Bade-Party, Falligkeitsfactoring, Vollcharter, Zweitdisplay, Fixkostencontrolling, Car-Wash-Schild, Low-Fat-Diät*.

Стилистический анализ показывает, что англо-немецкие гибриды могут иметь как нейтральную окраску, так и быть экспрессивными образованиями. В области науки, техники, там, где заимствования являются необходимыми, отвечающими потребностям профессиональной коммуникации, заполняя лакуны в соответствующей терминологии, англо-немецкие гибриды не имеют стилистической окраски. В разговорной речи, в средствах массовой информации англо-немецкие образования имеют большую выразительность, обладают экзотичностью и привлекают, прежде всего, молодежь. В кругах молодых носителей немецкого языка англо-немецкие образования подчеркивают социальный престиж говорящего. Многие полагают, что употребить в разговоре английские слова *happy, fashionable, incredible, gorgeous* престижнее или «элегантнее», чем немецкие *glücklich или modisch*. Мода – однако, вещь изменчивая, и с быстрой сменой поколений меняется молодежный язык. Многие англо-немецкие гибриды забудутся, не войдя в основной словарный фонд языка, а другие могут потерять свою экспрессивность в результате частого, привычного употребления англо-немецкой лексической единицы.

Анализ англо-немецких гибридов приводит к выделению основных словообразовательных типов: немецкое существительное + английское существительное (*Namenstest, Nervencrash, Falligkeitsfactoring*), немецкий глагол + английское существительное / причастие (*Lerntransfer*), немецкое прилагательное + английское существительное / причастие (*Tiefeninterview, Vollcharter*), немецкое числительное + английское существительное / причастие (*Zweitdisplay*). Немецкий элемент может выступать как в качестве первого, так и в качестве второго компонента композита (*Zugangssoftware, Standortmarketing, Logistikbetrieb*). Семантика подобных дериватов варьируется от наименований лиц, предметов, явлений до признаков, характеристик, качеств предметов и явлений.

Некоторые компоненты английского языка образуют целые ряды англо-немецких гибридов. Например: *Powerfrau, Powerstop, Powerbetrieb, Powerfunktionen, Power-Down-Mode; Teamarbeit, Teambehandlung, Teamfähigkeit, Teamwork, Teamlust; Topprodukt, Topqualität, Topmodel, Topform, Topantenne; Kopfset, Schreibset, Frauen-Set, Kinder-Set, Tee-Set*.

Накопление слов с общим компонентом, и одновременный процесс десемантизации самостоятельных единиц английского языка, способствуют переходу иностранных компонентов из самостоятельных слов в словообразовательные форманты, называемые в теоретических исследованиях лексикологов полуаффиксами, аффиксоидами, субаффиксами. Десемантизация и демегафоризация характеризуются отходом от лексического значения входящих в состав слова компонентов. Подобный отход ведет к расширению объема значения второго компонента, к более размытому его пониманию, то есть субсуффикс сохраняет в себе только лишь отдельные признаки самостоятельно функционирующего слова. Потеря четких «контуров» значения дает возможность более широкого употребления субсуффикса и приближает его к словообразовательной морфеме [2, с. 127].

Вопросами морфем промежуточной зоны занимались такие ученые, как Б.И. Бартков, Е.С. Кубрякова, М.Д. Степанова, W. Fleischer, H. Marchand [1, с. 12 – 14].

В своей работе мы принимаем термин субаффикс, так как префикс «суб» выражает неполноту качества и позволяет отразить неполноту аффиксальной характеристики [2, с. 52 – 53].

С одной стороны, субаффиксы идентичны свободно функционирующим лексическим единицам, а, с другой стороны, они обладают свойствами аффиксальных морфем. Присоединяясь к немецкому корню в постпозиции, они являются субсуффиксами, в препозиции – субпрефиксами.

К примеру, *der Killer*, заимствованное из английского, употребляется в таких образованиях немецкого языка, как *Ozonkiller – уничтожение под воздействием озона, Quotenkiller – отмена квоты, Arbeitsplatzkiller – уничтожитель рабочих мест, Schmerzkiller – обезболивающее*. Широкий семантический объем существительного *Killer* (убийца, гангстер, тушитель, подавитель) языке приводит к его десемантизации. Данные слова характерны для текстов массовой информации, журналов, газет.

Das weltweit verbindliche Montreal-Protokoll von 1987, das die Produktion der Ozonkiller Fluorchlorkohlenwasserstoffe weitgehend verbietet, gilt seither als umweltproblematische Erfolgsgeschichte.

Существительное *Girl* заимствовано для обозначения танцовщиц варьете. Образование целого ряда лексических единиц с компонентом *-girl* расширило его семантическое значение в немецком языке. В англо-немецких гибридах *-girl* обозначает лицо женского пола: *Naturgirl, Traumgirl, Marktgirl, Zeitungsgirl, Promogirl, It-girl*. Данный субсуффикс существует наряду с немецкими *-mädchen, -frau, -weib, -dame*: *Zeitungsfrau, Marktfrau, Geschäftsfrau, Markweib, Traumfrau, Traummädchen, Badefrau, Gemüsefrau, Hausmädchen, Modedame*. Субдериваты с английским субсуффиксом являются более колоритными образованиями, обозначающими молодую, современную, модную женщину. Немецкие же субдериваты являются более нейтральными.

Заимствованным из английского субпрефиксом является *Baby-*. Например, *Babydose – банка малой емкости, Babyalter – грудной возраст, Babykaroten – сорт мелкой морковки, Babyzelle – миниатюрный элемент питания, Babyatombombe – атомная бомба малой мощности*. Переход в разряд субпрефиксов происходит на основе метафорического переноса. *Baby* в самостоятельном значении – младенец, в процессе десемантизации расширяет объем своего семантического значения и приобретает значение чего-то маленького, миниатюрного. В сравнении с немецким *klein Baby* даёт более точное описание тем или иным предметам.

Однако не все немецкие аналоги имеют более яркую стилистическую окраску. Заимствованный субсуффикс – *set* с общей семой набора чего-либо встречается в таких субдериватах, как *Kopfset, Schreibset – набор письменных принадлежностей, Frauen-Set – женский набор, Friseurset – парикмахерский набор, Kinder-Set – детский набор, Tee-Set – чайный набор*. Субдериваты с *-set* стилистически нейтральны. Они входят в словарный фонд языка. В немецком языке данный субсуффикс можно было бы заменить на *-satz*, как в субдериватах – *Linienatz, Wägesatz, Federsatz*. Но закрепившиеся в языке образования на *-set* не имеют параллельных немецких аналогов. Таким образом, данное заимствование обогащает словарный фонд немецкого языка.

Следует отметить, что в разговорной речи, также как и в терминологической системе, употребляется намного больше англо-немецких гибридов, чем их зафиксировано в словарях. Одной из причин является то, что некоторые из них могут оказываться нежизнеспособными и не употребляться в широких кругах носителей языка. Поэтому они отходят на периферию языковой системы.

Отношение к заимствованиям у широких масс носителей языка, отдельных небольших групп коммуникантов и у лингвистов весьма отличается. Лингвисты эмоционально реагируют на появление «ненужных», «некрасивых», «неправильных» слов. Говорят о «засорении» языка, потере интереса к родному языку, культуре, снижению грамотности.

Итак, процесс заимствования англо-американских субаффиксов является интересным явлением, в котором осуществляется взаимодействие заимствования и словообразования. Так как субдериваты с английским субсуффиксом находят отражение как в научной терминологии, так и в разговорной лексике, его можно считать перспективной областью дальнейших лингвистических изысканий.

Библиографический список

1. Нарыкова Н.А. *Субсуффиксальное словопроизводство в немецком языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Пятигорск, 2006.
2. Малинин Б.А. *Некоторые вопросы коллоквиального словообразования современного немецкого языка в свете теории экономики языковых средств*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Пятигорск, 1972.

References

1. Narykova N.A. *Subsuffiksals'noe slovoпроизводство v nemeckom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Pyatigorsk, 2006.
2. Malinin B.A. *Nekotorye voprosy kollokvial'nogo slovoobrazovaniya sovremennogo nemeckogo yazyka v svete teorii `ekonomii yazykovykh sredstv*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Pyatigorsk, 1972.

Статья поступила в редакцию 24.06.15

УДК 81'1:316.346.2

Nosdrina T.G., teaching assistant, postgraduate, Department of Romance and German Philology and Methods of Teaching of a Foreign Language, Orenburg State Teachers' Training University (Orenburg, Russia), E-mail: nosdrina@bk.ru

A COMPLEX APPROACH TO THE STUDY OF INTERACTION BETWEEN A LANGUAGE, SEX AND SOCIETY AS A FACTOR THAT DETERMINES DEVELOPMENT OF GENDER LINGUISTICS. The article discusses a problem of a notion of gender as a social, psychological, cultural, cognitive phenomenon and outlines prospects for the development of gender approach. It also identifies distinctive features of sex and gender, the necessity of introducing the term of gender into linguistics through the instrumentality of the humanities in order to study language as a behavior system, orienting personality in his/her own cognitive area. On the account of an analysis of research in the field of gender linguistics and engaging experience of the disciplines that are oriented to the anthropogenetic factor in the study of the gender, the author of the article establishes a complex approach to the study of the interaction between a language, sex and society as a determining factor in the development of gender linguistics. The complex approach also favors revealing properties that are inherent to gender: a dynamic character, procedurality, and a social component.

Key words: gender, sex, gender linguistics, gender approach.

Т.Г. Ноздрина, ассистент каф. романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков, соискатель учёной степени канд. филол. наук, г. Оренбург, E-mail: nosdrina@bk.ru

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКА, ПОЛА И СОЦИУМА КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ГЕНДЕРНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

В статье рассматривается понятие «гендер» как социальное, психологическое, культурное, когнитивное явление. Выявляются отличительные черты «пола» и «гендера», обосновывается необходимость введения понятия «гендер» в лингвистику через посредство гуманитарных наук с целью изучения языка как системы поведения, ориентирующего личность в её собственной познавательной области. На основании анализа результатов исследований в области гендерной лингвистики, а также привлечения опыта антропоориентированных дисциплин к изучению гендера, устанавливается, что комплексный подход к изучению взаимодействия языка, пола и социума является определяющим фактором развития гендерной лингвистики и позволяет выявить присущие гендеру свойства: динамический характер, процессуальность, социальную составляющую.

Ключевые слова: гендер, пол, гендерная лингвистика, гендерный подход.

На современном этапе развития лингвистики происходит переосмысление методологических основ. Возникает необходимость в междисциплинарном подходе к изучению языка с привлечением антропоориентированных дисциплин. По словам О.А. Васильковой, становление антропоцентрической когнитивной парадигмы связано с изучением всех параметров человеческой личности, которые отражаются в языке, в том числе и гендера [1, с. 5].

Актуальность статьи обусловлена обращением интереса многих учёных к проблемам репрезентации пола и гендера в языке (А.В. Кирилина, А.Г. Кирова, Е.И. Горошко, Е.П. Ильин, И.С. Клецина, И. Гофман, М.Л. Сабунаева, М. Кроуфорд, Р. Унгер).

Цель статьи: проследить становление и обосновать необходимость введения в лингвистику понятия «гендер», выявить его отличительные признаки.

В работе Е.П. Ильина «Пол и гендер» высказываются опасения по поводу преобладания в научных исследованиях одностороннего подхода к объяснению различий в способностях и поведении женщин и мужчин. При таком подходе преувеличивается исключительная значимость воспитания и социализации: «различия в способностях женщин и мужчин необходимо искать не только во влиянии психологических и социальных установок общества, но и в биологических различиях, в биологической предназначенности мужчин и женщин» [2, с. 13]. В качестве дополнительной аргументации автор считает неслучайным тот факт, что данная проблема является предметом исследования не только дисциплин гуманитарного профиля, но и биологического, таких как генетика, физиология, эволюционная биология и другие. Та-

ким образом, проблема различия между женщинами и мужчинами в способностях, поведении, профессиональной деятельности и семейной жизни должна рассматриваться как комплексная психофизиологическая проблема, включающая в себя социальные, биологические, психологические аспекты.

Учитывая, что существование человека как индивида определяется его компетентностью в области социальной жизни, половых и психологических особенностей, А.Е. Котов, вслед за Е.П. Ильиным, подчёркивает необходимость комплексного подхода к изучению взаимодействия языка, пола и социума [3].

При изучении проблемы репрезентации пола в языке Дж. Коатс выделяет два основных подхода. В основе первого подхода лежит идея о принадлежности женщин и мужчин к разным субкультурам, а языковые изменения в их речи являются отражением этих субкультурных различий. В данном случае можно говорить о наличии «женского» и «мужского» языков. При втором подходе женщина рассматривается как зависимая группа. В данном случае именно доминирование мужчин и подчинённость женщин являются основой языковых изменений [4, с. 45 – 46].

Признавая особо важными общественно значимые свойства человека, А.В. Кирилина считает, что они «определяют социальную, культурную и когнитивную ориентацию личности в мире, в том числе посредством языка» [5, с. 26]. Понятие «гендер», будучи введённым в понятийный аппарат лингвистической науки во второй половине прошлого века через посредство истории, историографии, социологии и психологии, по словам Е.Г. Сеченовой, оказалось перспективным для прагматики и антропоориентированного описания [6].

Приведём определение термина «гендер» из большого толкового социологического словаря: «1) различие между мужчинами и женщинами по анатомическому полу (общее значение); 2) социальное деление, часто основанное на анатомическом поле, но не обязательно совпадающее с ним. К социальным факторам относят класс, возраст, расу, этнос, которые образуют особое значение, выражение и опыт гендера, не эквивалентные полу или сексуальности [7, с. 109 – 110].

М. Кроуфорд и Р. Унгер разделяют понятия «пол» и «гендер», называя в качестве отличительных биологические и физиологические признаки [8, с. 123].

Отождествление понятий «пол» и «гендер» на основе взаимодействия биологических факторов и воспитания в глубоком процессе формирования половых различий наблюдается в работе Д. Гири [9].

Признавая гендер явлением психологическим, Р. Герриг и Ф. Зимбардо, подчёркивают его сопряжённость с биологическим полом в вопросе усвоения форм поведения и установок [10, с. 39]. И.И. Халеева относит пол к числу основных параметров самоидентификации личности, которые влияют на процессы обработки, структурирования поступающей в сознание информации, и сказываются как на вербальное, так и на невербальное поведение [11, с. 8].

Учитывая «социокультурные ожидания, предъявляемые обществом по отношению к человеку, на основании принятых в этом обществе «правил пола», И.С. Клецина выделяет социокультурную составляющую гендера в качестве отличительного признака от пола [12, с. 38].

В работах И. Гоффмана, М.Л. Сабунаевой, Ю.Е. Гусевой прослеживается мысль о социальной составляющей термина «гендер». По мнению И. Гоффмана, гендер не наследуется при рождении вместе с биологическим полом, а усваивается в процессе социализации ребёнка путём усвоения моделей поведения представителей того или иного гендера в данной культуре [13]. «Гендер», по определению М.Л. Сабунаевой и Ю.Е. Гусевой, это «социальный пол, социальный конструкт пола, надстраиваемый обществом над физиологической реальностью» [14, с. 369 – 370].

Отмечая динамический характер гендера, его процессуальность, В.И. Коваль подчёркивает необходимость учёта культурной обусловленности пола, его «ритуализованный характер, который неодинаково демонстрируется в различных культурных и языковых сообществах на различных этапах их развития» [15, с. 13]. Динамический характер гендера влияет, по мнению А.В. Кириловой, на отношение к феноменам женственности и мужественности «как к динамическим, изменчивым продуктам развития человеческого общества, поддающимся социальному манипулированию и моделированию» [16, с. 136]. Разделяя данную точку зрения, Е.С. Гриценко определяет гендер как «постоянно производимый и воспроизводимый феномен, изменяющийся под воздействием конкретных действий индивидов, заявляющих свою идентичность» [17, с. 9].

Учитывая опыт по исследованию проблемы репрезентации пола и гендера в языке, мы придерживаемся точки зрения Е.П. Ильина, который считает необходимым чётко разграничивать термины, «обозначающие биологические различия между женщинами и мужчинами, и различия, сформированные под влиянием социума». При изучении биологических различий между женщинами и мужчинами, учёный предлагает оперировать терминами «пол», «половой диморфизм», в английском языке – «секс». При изучении психосоциальной, социокультурной роли женщин и мужчин именно как личностей – использовать понятия «гендер», «гендерные различия» [2, с. 17].

С появлением гендерной лингвистики, происходит, по мнению Е.И. Горошко, смена акцентов с изучения использования языка для передачи информации и осуществления референции к независимой от него реальности на изучение языка как системы поведения, ориентирующего личность в её собственной познавательной области [18, с. 99 – 100].

А.В. Кирилова, рассматривая гендер «как когнитивный феномен», подчёркивает необходимость его двустороннего анализа. «С одной стороны, в стереотипах, фиксируемых языком, с другой стороны, в речевом поведении индивидов, которые осознают себя как лицами определённого пола, так и испытывающими определённое давление аксиологически не нейтральных структур языка, отражающих коллективное видение гендера» [5, с. 26 – 27].

По результатам диахронического анализа развития гендерной лингвистики в России и за рубежом, проведённого А.Г. Кировой, выделяются три периода:

1. Период биологического детерминизма (80-е гг. XX в.), характеризующийся обособленными, узкоспециальными исследованиями, в основе которых лежит принцип превосходства биологических природных факторов, определяющих гендерные или половые характеристики человека.

2. Переходный этап от первого ко второму (80-е гг. – 90-е гг. XX в.), который заложил базу для современных гендерных исследований (выделенный А.В. Кириловой).

3. Этап современных гендерных исследований (90-е гг. XX в. – начало XXI в.), прогресс которых связан с развитием прагматической лингвистики, социолингвистики, антропологической лингвистики и изменениями мужских / женских ролей в обществе [19, с. 138].

В рамках гендерной лингвистики учёными решаются следующие задачи:

1) по выделению основных этапов развития гендерных исследований в лингвистике, определению причины смены методологических принципов, по созданию теоретической модели гендера, репрезентации гендерных стереотипов в языке и тексте;

2) по выявлению особенностей в речевом поведении, обусловленные гендером;

3) по изучению ассоциативно-вербальной сети мужчин и женщин;

4) по изучению особенностей устных текстов и письменных, продуцированных мужчинами и женщинами.

Огромную роль в развитии гендерной лингвистики в США и Западной Европе сыграла феминистская лингвистика. Подвергая критике андроцентричность общества, сторонники данного направления, опираясь на теории Сепира-Уорфа, занимались поиском и изучением гендерной асимметрии языка, пытаясь сознательно изменить языковые нормы. По их мнению, это должно было привести к равенству мужчин и женщин как в языке, так и в обществе. В качестве недостатка феминистской лингвистики И.В. Полевая отмечает «приписывание фактору пола чрезмерной значимости, а так же большого значения гендеру как фактору, определяющему самоидентификацию личности; интенционализм; игнорирование контекста; недооценка качественных методов исследования» [20, с. 20 – 22].

В отечественном языкознании советского и постсоветского периодов А.В. Кирилова и М.В. Томская выделяют три основных направления изучения вопросов социального пола [21, с. 112 – 132].

1. Социолингвистические и психолингвистические исследования письменных и устных текстов с целью выявления особенностей речи мужчин и женщин, влияния пола и возраста на особенности процесса вербальной коммуникации, восприятия речи мужчинами и женщинами, поведения в рамках ассоциативного эксперимента.

2. Лингвокультурологические исследования с целью изучения особенностей репрезентации русских стереотипов фемининности и маскулинности и их функционирования в языке, специфичности отражения русским языком культурных концептов «мужественность» и «женственность», межкультурной коммуникации, а также специфичности сопоставительного исследования на материале русского и других языков.

3. Коммуникативно-дискурсивные исследования с целью лингвистического моделирования гендера в процессе взаимодействия индивидов в различных видах дискурса, речевого поведения женщин и мужчин с позиций интеракционизма, коммуникативной адаптации и теорий социальной идентичности.

Представленный список вопросов продолжает обновляться за счёт появления новых тем в рамках гендерной лингвистики. По мнению Е.Г. Сеченовой, перспектива развития гендерных исследований связана с установлением экстра- и интралингвистических факторов влияния на процесс моделирования гендера, на определение прагматического и коммуникативного контекста, в котором происходит конструирование гендера [6].

Согласно А.В. Кириловой, применение гендерного подхода способствует решению следующих вопросов:

1) описание антропоцентричной системы, изучение границы её подсистем, связанных с мужественностью и женственностью как двумя сущностями человеческого бытия;

2) атрибуция женственности и мужественности статуса концептов;

3) признание женственности и мужественности культурно обусловленными сущностями и перенесение их изучения в область гуманитарных и социальных наук;

4) признание конвенциональности пола, неодинаково проявляющейся как в межкультурных и языковых сообществах, так и на различных этапах его развития;

5) изучение феноменов пола как динамических продуктов развития человеческого общества, поддающихся как социальному манипулированию и моделированию, так и влиянию культурной традиции [5, с. 26].

Таким образом, в ходе исследования мы выяснили, что введение понятия «гендер» в лингвистику обусловлено необходимостью изучения языка как системы поведения, ориентирующего личность в её собственной познавательной области. Учитывая, что понятие гендер было введено в лингвистику через посредство гуманитарных наук, важным оказывается комплексный под-

ход к изучению гендера. Использование междисциплинарного подхода позволяет определить гендер как явление психологическое, социальное, культурное, когнитивное. Отличительными свойствами, присущими гендеру, являются его динамический характер, процессуальность, социальная составляющая. Гендерная лингвистика, объектом исследования которой и является гендер, находится на пике своего развития, о чём свидетельствуют многочисленные труды учёных, и представляется перспективной, судя по перечню возникающих вопросов в области репрезентации пола в языке.

Библиографический список

1. Васькова О.А. *Гендер как предмет лексикографического описания (на материале фразеологии)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2006.
2. Ильин Е.П. *Пол и гендер*. Санкт-Петербург: Питер, 2010.
3. Котов А.Е. *Гендерное своеобразие функционирования дискурсивных элементов в английском и русском языках: экспериментально-сопоставительное исследование (на материале разностилевых устных текстов)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Пятигорск, 2003.
4. Коатс Дж. Женщины, мужчины и язык: перевод с английского. *Гендер и язык: [антология]: пер. с английского, немецкого*. Научный редактор и составитель: А.В. Кирилина. Москва: Языки славянской культуры, 2005: 31 – 231.
5. Кирилина А.В. *Гендер: лингвистические аспекты*. Москва: Институт социологии РАН, 1999.
6. Сеченова Е.Г. *Статистико-вероятностная модель гендеробусловленного авторского «Я» в научном дискурсе*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Тюмень, 2009.
7. Джери Д. *Большой толковый социологический словарь (Collins)*. Москва: Вече, АСТ, 1999.
8. Unger R., Crawford M. Commentary: Sex and gender. The troubled relationships between terms and concept. *Psychological Science*. 1993; V. 4 (2): 122 – 124.
9. Geary D.C. A model for representing gender differences in the pattern of cognitive abilities. *American Psychologist*. 1989; V. 102: 1155 – 1157.
10. Герриг Р., Зимбардо Ф. *Психология и жизнь*. Санкт-Петербург: Питер, 2004.
11. Халева И.И. Гендер в теории и практике обучения межъязыковой коммуникации. *Гендер: Язык, культура, коммуникация*. Доклады первой международной конференции. Москва: МГЛУ, 2001: 7 – 11.
12. Клецина И.С. *Гендерная социализация: учебное пособие*. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 1998.
13. Goffman E. *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt am Main; New-York: Campus Verlag, 1994.
14. Сабунаева М.Л. *Гендерный подход в практике школьного психолога. Практикум по гендерной психологии*. Под ред. И.С. Клециной. Санкт-Петербург: Питер, 2003.
15. Коваль В.И. *Язык и текст в аспекте гендерной лингвистики*: монография. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2007.
16. Кирилина А.В. Возможности гендерного подхода в антропоориентированном изучении языка и коммуникации. *Кавказоведение. Caucasology*. 2002; 2: 134 – 141. Available at: <http://www.gender-cent.ryazan.ru/school/kirilina1.htm>.
17. Гриценко Е.С. *Язык. Гендер. Дискурс*: монография. Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2005.
18. Горюшко Е.И. Языковое сознание: гендерная парадигма. *Методология современной психолингвистики*. Москва: Барнаул: Алтайский университет, 2003: 99 – 102.
19. Кирова А.Г. Развитие гендерных исследований в лингвистике. *Вестник ТГПУ*. 2009; 8: 138 – 140.
20. Полевая И.В. *Речевые гендерные стереотипы и их реализация в российском аналитическом телевизионном дискурсе (на материале ток-шоу «Диалог» и «В фокусе» телеканала РБК-ТВ)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2014.
21. Кирилина А.В., Томская М.В. Лингвистические гендерные исследования. *Отечественные записки*. Москва, 2005; 2 (23): 112 – 132.

References

1. Vas'kova O.A. *Gender kak predmet leksikograficheskogo opisaniya (na materiale frazeologii)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2006.
2. Il'in E.P. *Pol i gender*. Sankt-Peterburg: Piter, 2010.
3. Kotov A.E. *Gendernoe svoeobrazie funkcionirovaniya diskursivnykh 'elementov v anglijskom i russskom yazykah: 'eksperimental'no-sopostavitel'noe issledovanie (na materiale raznostilevykh ustnykh tekstov)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Pyatigorsk, 2003.
4. Koats Dzh. Zhenshchiny, muzhchiny i yazyk: perevod s anglijskogo. *Gender i yazyk: [antologiya]: per. s anglijskogo, nemeckogo*. Nauchnyj redaktor i sostavitel' A.V. Kirilina. Moskva: Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2005: 31 – 231.
5. Kirilina A.V. *Gender: lingvisticheskie aspekty*. Moskva: Institut sociologii RAN, 1999.
6. Sechenova E.G. *Statistiko-veroyatnostnaya model' genderobuslovlennogo avtorskogo «Ya» v nauchnom diskurse*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Tyumen', 2009.
7. Dzheri D. *Bol'shoj tolkovyj sociologicheskij slovar' (Collins)*. Moskva: Vechе, АСТ, 1999.
8. Unger R., Crawford M. Commentary: Sex and gender. The troubled relationships between terms and concept. *Psychological Science*. 1993; V. 4 (2): 122 – 124.
9. Geary D.C. A model for representing gender differences in the pattern of cognitive abilities. *American Psychologist*. 1989; V. 102: 1155 – 1157.
10. Gerrig R., Zimbardo F. *Psihologiya i zhizn'*. Sankt-Peterburg: Piter, 2004.
11. Haleeva I.I. Gender v teorii i praktike obucheniya mezh'yazykovoj kommunikacii. *Gender: Yazyk, kul'tura, kommunikaciya*. Doklady pervoj mezhdunarodnoj konferencii. Moskva: MGLU, 2001: 7 – 11.
12. Klecina I.S. *Gender naya socializaciya: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 1998.
13. Goffman E. *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt am Main; New-York: Campus Verlag, 1994.
14. Sabunaeva M.L. *Gender nyy podhod v praktike shkol'nogo psihologa. Praktikum po gendernoj psihologii*. Pod red. I.S. Klecinoy. Sankt-Peterburg: Piter, 2003.
15. Koval' V.I. *Yazyk i tekst v aspekte gendernoj lingvistiki*: monografiya. Gornel': GGU im. F. Skoriny, 2007.
16. Kirilina A.V. Vozmozhnosti gendernogo podhoda v antropoorientirovannom izuchenii yazyka i kommunikacii. *Kavkazovedenie. Caucasology*. 2002; 2: 134 – 141. Available at: <http://www.gender-cent.ryazan.ru/school/kirilina1.htm>.
17. Gricenko E.S. *Yazyk. Gender. Diskurs*: monografiya. Nizhnij Novgorod: NNGU im. N.I. Lobachevskogo, 2005.
18. Goroshko E.I. Yazykovoe soznaniye: gender naya paradigma. *Metodologiya sovremennoj psiholingvistiki*. Moskva: Barnaul: Altajskij universitet, 2003: 99 – 102.
19. Kirova A.G. Razvitie gendernykh issledovanij v lingvistike. *Vestnik TGPU*. 2009; 8: 138 – 140.
20. Polevaya I.V. *Rechevye gendernye stereotipy i ih realizaciya v rossijskom analiticheskom televizionnom diskurse (na materiale tok-shou «Dialog» i «V fokuse» telekanala RBK-TV)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2014.
21. Kirilina A.V., Tomskaya M.V. Lingvisticheskie gendernye issledovaniya. *Otechestvennye zapiski*. Moskva, 2005; 2 (23): 112 – 132.

Статья поступила в редакцию 14.08.15

УДК 81 – 23. 811.512.156

Oorzhak A.C., postgraduate, Department of Tuvan Philology and General Linguistics, Tuvan State University (Kyzyl, Russia),
E-mail: oorzhak.aa@yandex.ru

NAMES OF BOWLS / CUPS IN THE TUVAN LANGUAGE. The paper analyzes lexical and phonetic features of some lexemes and collocations indicating names of bowls, which are widely used in everyday life in traditional Tuvan. This lexical-semantic group has not yet been a subject of research of linguists; and available materials are mainly related to the ethnographic work on the material culture of Tuva. The analysis of these words can provide valuable linguistic information. The names of bowls made of wood, and build-up of birch root, become archaic, and porcelain are commonly used names. According to the etymology of a significant part of the lexemes are old and Turkic national and recorded mongolism confirming the results of close contacts the Tuvan with Kalha and Dorbetsky Aimaks in Mongolia.

Key words: word value, bowl, cup, bowl, wood, porcelain, dialect, mongolism, common Turkic, ancient.

А.С. Ооржак, аспирант 2 года обучения каф. тувинской филологии и общего языкознания ФГБОУ ВПО «Тувинский государственный университет», г. Кызыл, E-mail: oorzhak.aa@yandex.ru

НАИМЕНОВАНИЯ ПИАЛ / ЧАШЕК В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной работе анализируются лексические и фонетические особенности некоторых лексем и устойчивых словосочетаний, обозначающих названия пиал, которые широко использовались в быту у традиционных тувинцев. Данная лексико-семантическая группа до сих пор не была предметом исследования лингвистов, а имеющиеся материалы в основном связаны с этнографическими работами о материальной культуре тувинцев, поэтому анализ этих слов может дать ценную лингвистическую информацию. Названия пиал, изготовленные из дерева, нароста и из корня берёзы, стали архаичными, а наименования фарфоровых являются общеупотребительными. По этимологии значительная часть лексем являются древне- и общетюркскими, а также зафиксированы монголизмы, подтверждающие результаты тесных контактов тувинцев с калха и дорбетскими аймаками Монголии.

Ключевые слова: лексема, значение, пиала, чашка, чаша, деревянный, фарфоровый, диалект, монголизм, общетюркские, древнетюркские.

Тувинцы издавна славилась гостеприимностью, и об этом метко сказано в тувинской народной поговорке «Кто в юрту вошел – прикоснется губами края пиалы», т. е. гостя накормят и напоят. Хозяйка *аала* независимо от того, кто вошел в юрту, заваривает и угощает гостя чаем с молоком – почитаемым напитком тувинцев, и подает к нему угощения. За чашкой чая завязывается непринужденный разговор о здоровье, о жизни, о погоде.

Пиала является одной из главных посуды в кухонной утвари тувинцев. В быту использовались различные её виды, отличающиеся не только внешним видом, но и материалом изготовления. В тувинском языке и его диалектах встречаются различные варианты их названий.

В данной работе мы попытаемся сделать лексико-фонетический анализ названий пиал, которые существуют в литературном тувинском языке, в его диалектах и говорах. Лексемы пиала, чашка, чаша использованы нами как синонимичные слова.

В лексикологии тувинского языка нет работ, посвященных данной теме, статья подготовлена на основе материалов, собранных автором во время диалектологических экспедиций, а также выписанных из тувинско-русского, а также толковых и этимологических словарей тувинского языка. Автор изучил и этнографические работы, связанные с традиционным бытом и материальной культурой тувинцев [1; 2; 3].

АЯК [айак] 'чаша, чашка, пиала' [4, с. 80; 5, с. 187] – сосуд округлой формы без ручки, изготовленный из разных материалов: березы, бересты, тополя, лиственницы, также фарфора. Она используется для принятия еды: чая, молока, толокна, супа, молочных продуктов. Лексема *аяк* относится к общеупотребительной лексике современного тувинского языка.

Аяк др. – тюркское слово, впервые оно было зафиксировано в словаре Махмуда Кашгарского: *ајақ* 'чаша, чашка' [6, с. 27]. В этимологическом словаре тюркских языков Э.В. Севортяна зафиксирована в форме *айак* со значениями 'чаша, чашка, чарка, пиала; рюмка, бокал; стакан; миска' [7, с. 105; 8, с. 161].

В тувинском языке есть также лексема с особым аффиксом *аякчыгааш* 'маленькая чашка, пиала, чашечка' [5, с. 188]: к основе *аяк* присоединили уменьшительный аффикс *-чы+гааш* [9, с. 103].

БАДАР [паьдар]~**МАДАР** [маьдар]~**МАДАР АЯК**~**ПАДАР/ПАДЫР** [п'аьдар] 'круглая деревянная чашка без ручки, вырезанная из корня дерева или нароста берёзы' [5, с. 197]; *мадар* 'большая чашка, изготовленная из корня дерева или нароста берёзы' [10, с. 321]; с пометой *уст.* 'большая деревянная чаш(к)а' [8, с. 171]; *падар* 'большая деревянная чашка' [10, с. 540].

В анлауте слова *бадар* слабая фонема «с весьма слабым озвончением», т. е. реализуется как ненапряженный непридыхательный глухой или полувзвонкий аллофон [11, с. 624] чередует

с сонорным согласным *м*, что характерно для тувинского и др. тюркских языков [9, с. 43], а также сильным согласным *п'*. В данном слове специфический гласный – фарингализованный. При артикуляции этого звука «мускулы в стенках глотки, в том числе и мускулы корня языка, сближаются, отделяя собой нижнюю часть глотки в виде особого резонатора, а гортань отходит вниз, увеличивая тем объем нижнего глоточного резонатора» [12, с. 23].

В тюркских языках имеются другие формы, ср. як. *бадыр*, *бадыр*, *бадыр* 'большой деревянный ковш; маленький сосуд из бересты или дерева'; др.-тюрк. *badir* ~ *batir* 'бадыр, чаша, чашка; чаша для подаяния у буддийского монаха; мера емкости' [6, с. 89], п.-монг. *badar*, *badir* 'чаша (для подаяний)'. Б.И. Татаринцев тув. *бадар* и его варианты рассматривает возможным результатом монгольского влияния. В то же время обращает внимание на то, что тув. *бадар* как и его якутские схожие слова так же выражает предмет традиционного быта, но не ассоциируется с буддизмом. Б.И. Татаринцев ссылаясь на некоторые этнографические данные *бадар* – 'большая деревянная чаша темного цвета, емкостью до одного-полутора литров, изготовлялась из корня берёзы' [13, с. 90], допускает, что «его появление может относиться еще к домонгольскому периоду и обусловлено, в частности, влиянием древнеуйгурского языка» [8, с. 171].

В настоящее время данное название пиалы в речи тувинцев не употребляется: в результате исчезновения указанного вида чашки из повседневного обихода, название вместе с реалиями ушло в пассивный фонд лексики. Однако рассматриваемая лексема довольно часто встречается в текстах тувинской художественной литературы 20 века.

БЭЭЖИН-АЯК [пэ:жин аяк] букв. 'пекинская пиала', *тодж.* 'название фарфоровой чашки, привезенной, видимо, когда-то из Китая' [8, с. 337]. Зафиксированное сложное слово состоит из двух компонентов, где первый компонент выражен топонимом, который в тувинском языке обозначает архаичный вариант названия столицы Китая – *Бээжин* (Пекин). Б.И. Татаринцев указал на очевидность китайского происхождения слова *Бээжин*, заимствованного посредством монгольского языка в тувинский: п.-монг. *Beijing* ~ *Begejing*, монг. *Бээжин(э)*, где вероятны конечные *-н* в тувинском *Бээжин* и *-н* – в тофаларском *безчжең* из китайского *бей-цзин*. [8, с. 337]. В данное время лексема *бээжин-аяк* вышла из активного состава лексики тувинского языка.

ДАГЫЛ [таьгыл] *уст.* '1) жертвенная чашечка; 2) чашечка (сепаратора)' [4, с. 141]; *реп.* 'жертвенная чашечка; чашечка сепаратора' [14, с. 41].

В анлауте слова *дагыл* слабая фонема «с весьма слабым озвончением» и фарингализованный гласный (см. выше). Б.И. Та-

таринцев отметил, что *дазыл* является монголизмом и гомогенно с прамонгольским *taqil* в значениях 'жертва, жертвоприношение; принадлежности ламаистского жертвенника (их восемь, и в это число входят жертвенные чашечки)', в монгольском *тахил* 'жертвоприношение'. *Дазыл* относится к отглагольному существительному: основа глагола *taqi* – 'приносить жертву' [14, с. 41]; *дагы* – 'освящать; совершать праздничный обряд; от *дагы* берется освящать дерево;' [4, с. 142]. В современном тувинском языке слово *дазыл* входит в состав активной лексики: в связи с возрождением буддийской религии устаревшее значение лексемы *дазыл* перешло в разряд общепотребительных.

ДАЗЫЛ АЯК [тазыл аяк] 'чашка из корня (берёзы)' [4, с. 143; 5, с. 188]. В анлауте слова *дазыл* слабая фонема «с весьма слабым озвончением» (см. выше).

В быту тувинцев употреблялись деревянные выдолбленные чашки, отличавшиеся по размеру и объёму. Материалом таких чашек служили удобные и легкодоступные корни и наросты на стволе, комель дерева, тополя, берёзы. Приведенное название чашки образовано из компонентов, где первый обозначает материал изготовления *дазыл* 'корневой, из корня', второй является общим и распространенным названием чашки в тувинском языке *аяк* 'чашка, пиала'.

Дазыл 'корень/корневой', *грамм.* 'корень слова' [4, с. 143; 5, с. 376]; 'корень (растения)', 'источник, начало, корень чего-л.', 'корень слова' [14, с. 55].

В.И. Рассадин заключил, что тоф. *dazyil* (*дазыл*) 'дерево, вывернутое с корнем' относящееся к лексике сиб.-тюркских языков является словом неизвестного происхождения [15, с. 89]. Б.И. Татаринцев предположил: «наличие у *дазыл* морфологических вариантов (*тазылга*, *тазырга*) указывает на членимость слова и его принадлежность, скорее всего, к исконно тюркской лексике» [14, с. 56].

ХУВА [хува] 'чарка, чаша' [4, с. 493] – большая, глубокая чаша. *Хува аяк* [5, с. 188] – большая пиала. *Хува* могут быть деревянные, фарфоровые, по объёму большие, емкие пиалы для супа, молочных продуктов. В настоящее время в быту тувинцев используются фарфоровые пиалы *хува* объёмом около 500 гр. Лексема *хува* входит в активную лексику современного тувинского языка, этимология отсутствует.

ДАЗЫЛ ХУВА [тазыл хува] букв. 'большая, глубокая чаша из корня дерева'.

Дазыл (см. выше). *Хува* 'чарка, чаша' [4, с. 493].

КЫДАТ ХУВА [кыдат хува] букв. 'китайская большая чаша' – большая фарфоровая чаша, привезенная из Китая. Указанное название чашки не зафиксировано в словарях тувинского языка. Однако встречается в текстах тувинской художественной литературы.

Первый компонент устойчивого словосочетания *кыдат* с фарингализованным гласным (см. выше). По этимологии *кыдат* – монгольское заимствование: ср.п.-монг. *kitad*, ойр. *Kitad* 'Китай; китаец; китайский', монг. *хятад*, бур. *хутад*, калм. *кумд* 'китаец; китайский' [16, с. 368; 15, с. 224]. Б.И. Татаринцев **qitad* связывает с этнонимом *qitaj* (*qitan*) в значении 'кидане', где обозначает название средневекового монголоязычного народа, завоевавшего Северный Китай и отметил, что изначальную форму названного слова как **qitad* 'китаец' описывал Б.Я. Владимирцов [16, с. 368].

Библиографический список

- Потапов Л.П. *Очерки народного быта тувинцев*. Москва: Наука, 1969.
- Вайштейн С.И., Москаленко Н.П. Тувинцы. Материальная культура. *Тюркские народы Восточной Сибири*. Москва: Наука, 2008: 51 – 119.
- Серен П.С. *Моолда Хомду тываларының ёзулалдары*. Кызыл, 2013.
- Тувинско-русский словарь*. Под редакцией Э.Р. Тенишева. Москва: Советская Энциклопедия, 1968.
- Толковый словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2003. Т. I: А – Й.
- Древнетюркский словарь*. Ленинград: Наука, 1969.
- Севертрян Э.В. *Этимологический словарь тюркских языков*. Москва: Наука, 1974; Т. I: Общетюркские и межтюркские основы на гласные.
- Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2000; Т. I: А – Б.
- Серебрянников Б.А., Гаджиева Н.З. *Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков*. Баку: МААРИФ, 1979.
- Толковый словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2011; Т. II: К – С.
- Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Региональные реконструкции*. Ответственный редактор Э.Р. Тенишев. Москва: Наука, 2002.
- Кунаа А.Ч. *Звуковая система современного тувинского языка*. Кызыл, 1957.
- Гребнев Л.В. *Тувинский героический эпос*. Москва, 1960.
- Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2002; Т. II: Д, Ё, И, Й.
- Рассадин В.И. *Фонетика и лексика тофаларского языка*. Улан-Удэ, 1971.
- Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2004; Т. III: К, Л.
- Большой академический монгольско-русский словарь*. В 4-х т. Ответственный редактор Г.Ц. Пюрбеев. Москва: Academia, 2002; Т. IV. X – Я.

СӨГЕЧЕ [сөгэчэ] *уст.* 'личная чашка ламы' [4, с. 385; 10, с. 724]. В современном тувинском языке зафиксированная лексема входит в состав пассивной лексики, в связи с неупотреблением данного вида чашки. В давние времена в Туве буддийские монахи-*ламы* имели собственную чашку, которую держали за пазухой, о чем свидетельствуют этнографические материалы, образцы тувинского фольклора (сказки) и тексты художественной литературы. На основе следующих материалов предполагаем, что *сөгече* монгольское заимствование: *цөгц* 1. 1) *религ.* чашка (для масла, жертвенных зерен и т.п.); блюдечко; плошка; 2) коронка, колпачок' [17, с. 267], а также ср. калм. *сөгүсө*– *сөгүсе* со значением 'ритуальная чашка' [18]

ТАЛ АЯК [тал аяк] 'тальниковая чашка': чаша, изготовленная из тальника. *Тал* 'ива, тальник', 'поза' [4, с. 404], общетюркское слово [16, с. 131]. В анлауте слова *тал* сильная фонема [т] «произносятся всегда глухо и с относительно сильным (заметным) придыханием» [11, с. 624] и *аяк* 'чашка' (см. выше). Лексема *тал аяк* входит в состав архаичной лексики.

ТОС-АЯК [т'ос аяк] 'берестяная чашка'. Это чашка, изготовленная из бересты. Традиционные тувинцы-тоджинцы в основном посуду изготавливали из бересты берёзы, например, *одуш* 'берестяное корытце' [19, с. 260]: ср. тоф. *одуш* 'продолговатое корытце из бересты (для провеивания кедровых орехов)' [20, с. 51, 169]; алт. *одуш* 'веялка из бересты' [21, с. 1133; 19, с. 260]; соо 'берестяная посуда цилиндрической формы, туюс', *соожак* 'туюсок' [10, с. 709 – 710].

Сложное слово *тос-аяк* состоит из двух компонентов: *тос* 'береста, берестяной' [4, с. 417]; др.-тюрк. слово – *toz* 'береста' [6, с. 579]. В анлауте слова *тос* сильная фонема [т] «произносятся всегда глухо и с относительно сильным (заметным) придыханием» [11, с. 624] и *аяк* 'чашка' (см. выше). Лексема *тос-аяк* входит в состав архаичной лексики.

УРУ АЯК [уру аяк] – чашка из нароста дерева (берёзы). В словарях тувинского языка название *уру аяк* не выявлено. Несмотря на это, устойчивое словосочетание активно используется в тувинском художественном тексте. Название чашки *уру аяк* мотивировано наименованием материала изготовления чашки, первый компонент *уру* употребляется в значениях 'нарост (на стволе дерева, на теле)', 'опухоль, желвак' [4, с. 440], а вторым компонентом является общепотребительное слово *аяк* 'чашка, пиала' (см. выше).

Нарост на корне берёзы служил качественным материалом для изготовления деревянной посуды, в том числе и чашек.

ШААЖАН [ша:жан] 'пиала', 'фарфор' [4, с. 561].

Анализируемое слово восходит к монгольскому *шаазан* (э) со значениями: 1) фарфор; фаянс; фарфор; 2) изделия, посуда из фарфора; 2. фарфоровый; фаянсовый; *шаазан аяга* 'фарфоровая чашка'; *шаазан сав* 'фаянсовая посуда'; *шаазан таваг* 'фарфоровая тарелка'; *шаазан хас* 'фарфоровая яшма'; *шаазан эдлэл* 'фарфор; фаянс' [17, с. 327].

Таким образом, общим названием пиалы (чашки) в тувинском языке является др.-тюркское слово: *ајақ*, зафиксированное ещё М. Кашгарским [6, с. 27]. Другие примеры, называющие пиалу (чашу) указывают на размер или материал, из которого они изготовлены. По своей этимологии они являются древнетюркскими, общетюркскими и заимствованными из монгольского, тибетского языков.

18. Кокшаева Н.О. Буддийские термины в авторских документах XVIII века на Ойратской письменности. *Тезисы. ICANAS XXXVIII Конгресс востоковедов*. Анкара (Турция), 2007.
19. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2008; Т. IV: М, Н, О, П.
20. Рассадин В.И. *Тофаларско-русский словарь. Русско-тофаларский словарь*. Иркутск, 1995.
21. Радлов В.В. *Опыт словаря тюркских наречий*. Санкт-Петербург, 1893; Т. I.

References

1. Potapov L.P. *Ocherki narodnogo byta tuvincev*. Moskva: Nauka, 1969.
2. Vajshtejn S.I., Moskalenko N.P. Tuvincy. Material'naya kul'tura. *Tyurkskie narody Vostochnoj Sibiri*. Moskva: Nauka, 2008: 51 – 119.
3. Seren P.S. *Moolda Homdu tyvalarynyň ezulaldary*. Kyzyl, 2013.
4. *Tuvinsko-russkij slovar'*. Pod redakciej E.R. Tenisheva. Moskva: Sovetskaya Enciklopediya, 1968.
5. *Tolkovyj slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2003. T. I: A – J.
6. *Drevnyj tyurkskij slovar'*. Leningrad: Nauka, 1969.
7. Sevortyan E.V. *Etimologičeskij slovar' tyurkskih yazykov*. Moskva: Nauka, 1974; T. I: Obsčetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na glasnje.
8. Tatarincev B.I. *Etimologičeskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2000; T. I: A – B.
9. Serebrennikov B.A., Gadzhieva N.Z. *Sravnitel'no-istoričeskaya grammatika tyurkskih yazykov*. Baku: MAARIF, 1979.
10. *Tolkovyj slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2011; T. II: K – S.
11. *Sravnitel'no-istoričeskaya grammatika tyurkskih yazykov. Regional'nye rekonstrukcii*. Otvetstvennyj redaktor E.R. Tenishev. Moskva: Nauka, 2002.
12. Kuna A.Ch. *Zvukovaya sistema sovremennogo tuvinskogo yazyka*. Kyzyl, 1957.
13. Grebnev L.V. *Tuvinskij geroičeskij epōs*. Moskva, 1960.
14. Tatarincev B.I. *Etimologičeskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2002; T. II: D, E, I, J.
15. Rassadin V.I. *Fonetika i leksika tofalarskogo yazyka*. Ulan-Ud'e, 1971.
16. Tatarincev B.I. *Etimologičeskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2004; T. III: K, L.
17. *Boľ'shoj akademičeskij mongol'sko-russkij slovar'*. V 4-h t. Otvetstvennyj redaktor G.C. Pyurbeev. Moskva: Academia, 2002; T. IV. H – Ya.
18. Koksheeva N.O. Buddijskie terminy v avtorskih dokumentah XVIII veka na Ojratskoj pis'mennosti. *Tezisy. ICANAS XXXVIII Kongress vostokovedov*. Ankara (Turciya), 2007.
19. Tatarincev B.I. *Etimologičeskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2008; T. IV: M, N, O, P.
20. Rassadin V.I. *Tofalarsko-russkij slovar'*. *Russko-tofalarskij slovar'*. Irkutsk, 1995.
21. Radlov V.V. *Opyt slovarja tyurkskih narečij*. Sankt-Peterburg, 1893; T. I.

Статья отправлена в редакцию 13.08.15

УДК 82.0

Ochur T. Kh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: taigana82@mail.ru*

THE IMAGE-SYMBOL OF THE HEARTH IN THE PROSE BY S. SARYG-OOL. The article deals with the problem of transformation of ethno-poetry traditions in prose by one of the first writers of the Tuvan literature – Stepan Agbanovich Saryg-oöl. The aim of the study is to analyze the study of the image-symbol of the hearth in the narrative-compositional system of literary works by the writer. Special attention in the paper is focused on the creative modification of the image of the hearth as the chronotope that defines ethnophilosophy basis of works. The article deals with the phenomenon of sacral hearth, transforming mythological and religious beliefs of the people. The author of the article defines a role of the image-symbol of the hearth in the initiation stages of the spiritual identity of the main characters. The paper studies writer's national mentality, the picture of the world in the works by Saryg-oöl. The work is interdisciplinary in its nature, and is written on the intersection of literary, mythology and ethnography. The author comes to the conclusion that the notions of people about the Universe, about the micro and macro worlds are expressed in the image-symbols that convey a deep meaning of the traditional worldview.

Key words: Tuvan literature, author, idea, art, mythology, world model, tradition, poetics, national character.

Т.Х. Очур, канд. филол. наук, ст. преп. каф. тувинской филологии и общего языкознания Тувинского гос. университета, г. Кызыл, E-mail: taigana82@mail.ru

ОБРАЗ-СИМВОЛ ОЧАГА В ПРОЗЕ С. САРЫГ-ООЛА

В статье рассматривается проблема трансформации этнопоэтических традиций в прозе одного из основоположников тувинской литературы – Степана Агбановича Сарыг-оола. Целью исследования является анализ изучения образа-символа очага в сюжетно-композиционной системе эпических произведений писателя. Особое внимание в работе акцентируется на творческой модификации образа очага как хронотопа, определяющего этнофилософскую основу произведений. В статье раскрывается феномен сакральной силы очага, трансформирующий мифологические и религиозные воззрения народа.

Автор статьи определяет роль образа-символа очага в воспроизведении инициационных этапов духовной самоидентификации главных героев, в выражении национальной ментальности художника, картины мира в произведениях С. Сарыг-оола.

Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке литературоведения, мифологии и этнографии. Автор приходит к выводу, что понятия народа о Вселенной, о микро- и макромирах выражаются в образах-символах, которые передают глубинный смысл, начала традиционного мировосприятия.

Ключевые слова: тувинская литература, автор, идея, художественный образ, мифология, модель мира, традиция, поэтика, национальный характер.

Выявление этнопоэтической специфики художественного слова представляется сегодня необходимым при изучении литератур народов Российской Федерации для осознания их особой модели развития в XX веке, создания новой концепции в общем контексте развития традиционной культуры в эпоху модернизации. В связи с этим несомненный интерес вызывает разработка проблемы этнопоэтики в индивидуальной творческой лаборатории художника как фактора творчества, определяющего своеобразие его художественного мышления и стиля, идейно-художественной структуры произведений. Анализ воспроизведения национальной логики миропонимания, прошедшего сквозь призму творческого мышления писателя, помогает раскрыть осно-

вополагающие черты авторского сознания, самобытность национального менталитета.

В свете выдвинутой для изучения проблемы произведения народного писателя Тувы С. Сарыг-оола представляют особый научный интерес. Его творчество по энциклопедичности, воспроизведению общечеловеческих и национальных начал, по углубленному выражению этнофилософских, нравственно-духовных устоев своего народа представляет собой большой вклад в духовно-эстетический опыт тувинского народа.

По утверждению А.Ф. Лосева, «идея есть символ известного образа, а образ есть символ идеи, причем эта идейная образность или образная идейность даны как единое и нераздель-

ное целое» [1, с. 145]. В своей теории символа исследователь обращает внимание на связь, в чем-то даже тождественность символа и мифа. Важная характерная черта образа-символа заключается в наличии в нем архаики, отголосков древности, в его способности реконструировать историко-культурную память. «Память символа всегда древнее, чем память его не-символического текстового окружения» [2, с. 148], — пишет Ю.М. Лотман. Образы-символы генерируют корневые стереотипы национального менталитета, своей архаической констатацией воспроизводят самобытность центрально-азиатской памяти. Также, на наш взгляд, космогоничность народного сознания по-особенному ярко и специфично раскрывается образом-символом очага.

Очаг — один из весомых, центральных образов, воплощающих в себе эмбриональную суть понятия микромира человека. Образ-символ очага в прозе С. Сарыг-оола изображается, прежде всего, как сакральный центр юрты, жилища кочевников. Он — символ обжитого пространства: «На чайлаге, куда мы перекочевали и поставили юрту, рядом, у родника, есть старый очаг, удобное место, куда не проникали ни дождь, ни солнце. Там и варили чай, и готовили пищу, хойтпак гнали, обдыдывали кожи» [3, с. 81], — пишет С. Сарыг-оол. Очаг по традиционному мировидению представляет собой живое начало. Он, как дух, как хозяин, по предположениям предков всех этносов-язычников, обеспечивает благополучие семьи. Отсюда обожествление очага самыми разными народами. Поклонение, жертвоприношение его духу раскрывает в прозе С. Сарыг-оола этноэстетическую концепцию культуры.

Символика образа очага, прошедшая сквозь призму художественного сознания С. Сарыг-оола, констатирует не только семантику жилища, дома, но и ассоциируется с понятием человеческой жизни. Пока горит очаг, пылает его огонь — человеческая жизнь продолжается. Очаг, его огонь выступают неким предвестником перемен в жизни человека, это мы видим в следующем отрывке из рассказа Одучу: «...Шла одна из жестоких черных годин. Уже миновало три, эта была четвертой. Из некоторых аалов не только люди не выходили, но даже собаки не выбегали... Жила одна бедная охотничья семья. Когда были добрые времена, добывали зверя, кормили детей — тогда семья неплохо жила. Выдав свою дочь замуж, даже сожалели о ней, говоря: «Эх, доченька наша, выросшая на вкусном заечном супе, теперь невкусным бараньим супом довольствоваться должна». А в этот тяжелый год и у них самих очаг почти что угас» [3, с. 159–160]. В данном контексте угасание очага символизирует конец человеческой жизни.

Очаг — это некое открытое пространство, где властвует гармония единства, гармония сплоченности: «Когда загорелся яркий костер из сухих бревен в открытом чуме, деревья глухого темного леса, близкие к чуме, ярко освещались в ночной тишине, а дальше, в глубине леса, стало темнее сажу. Старые, могучие древние кедры, стоящие у двери чумы, как будто привыкли с давних времен так согреваться у огня, коры их мощных стройных стволов казались еще краснее» [4, с. 420]. Здесь очаг как сакральное звено объединяет человека и природу. Сакральная сила очага, представленная образом пылающего огня, подчеркивает этнофилософскую основу произведений С. Сарыг-оола. Бинарная оппозиция света и темноты, созданная образом огня, прослеживается на следующем примере: «Ильдирма думала, как несколько минут назад она чуть не рассталась со своей молодой жизнью, сравнивая, как сильно горит этот большой костер, освещающий весь темный лес, освежая и оживляя все молодые деревья» [4, с. 431]. Мрак ночи, олицетворяющий непредсказуемость, хаос и беспорядочность, рассеивается при свете яркого пламени живого огня. Как пламень прогоняет своим светом страх, ночь, так и в повести героиня побеждает собственную смерть.

Свет пламени очага символизирует понятия чистоты, благодетельности. Очаг сочувствует, сопереживает герою романа «Повесть о Аггыр-ооле». И во время ритуала последних проводов души матери Аггыр-оола, в пламени огня он видит её облик. Когда масло или сало ярко вспыхивали в огне, в красном пламени очага виделось её улыбающееся румяное лицо. Так образ огня — священное воплощение всего хорошего, теплого порождает светлое, легкое в душе героя.

Огонь, его светосоставляющее начало в произведениях С. Сарыг-оола часто выступает спасательной силой. Он в качестве путеводителя помогает героям, оказавшимся в безвыход-

ном положении, выбраться из пространства хаоса, обрести спокойствие, гармонию. Аггыр-оол уже вторую ночь находящийся в полной власти мрачной темноты на вершине кедра, внезапно замечает блеск огня: «Сидя на кедре, я смотрел сквозь темный ночной лес, вдруг где-то взметнулся, как волчий глаз, огонек — сердце упало!»

«Что за огонь?! Огонь дьявола или волчий глаз? А может, сова?» Ещё выше поднялся и поглядел в сторону огня: то вдруг действительно взметнулась на очень далеком расстоянии искра, похожая на крылья улетающей птицы!

— Действительно настоящий огонь! — громко закричал он. И даже лицо запылало. «Может, прохожие там ночуют?! Оршээ, хайыракан! (О, боже!) Может, мне сопутствует счастье?..».

— Ойт! Ещё раз промелькнула в этом же месте! Ой, оршээ, огонь! Как я рад, как я рад! А сейчас как дойти мне! — распевая шепотом, продолжал я» [3, с. 139].

Здесь образ огня является источником духовного возрождения, внутреннего пробуждения героя и возвращения ему жизненной энергии и силы.

Образ огня представлен в прозе С. Сарыг-оола еще и как очищающая сила, что свидетельствует о религиозно-культурных представлениях народа. Например, в процессе лечения матери ламами, богослужителями буддизма Аггыр-оол наблюдает за очищающим ритуалом: сначала приготавливается сооружение в виде маленькой кошары из сухих лучин, потом насыпают угли, разжигают и бросают туда трехгранную пирамиду из теста, вниз острием. В данном случае огонь, уничтожая негативное начало, воплотившееся в образе теста, структурирует первозданное пространство космоса.

Следовательно, образ-символ очага-огня трансформируется С. Сарыг-оолом как сверхъестественная сила, оберегающая гармонию и благополучие микромира кочевника и в то же время олицетворяющая сакральное пространство единения человека и природы. В художественном произведении писателя наблюдается приоритет одухотворяющей, возрождающей и очищающей силы огня. Так, идейно-художественная самобытность прозы С. Сарыг-оола просвечивается через образы-символы, выражающие понятия микро- и макромиров. Образы степи и гор — основополагающих маркеров горизонтально-вертикального пространства модели мира — в художественном мире писателя понимаются не только в качестве пространственной категории, но и как родовое, ирреально-сакральное начала. Образ-топос степи, гор в прозе С. Сарыг-оола способствует рельефному изображению инициационных этапов духовной самоидентификации героев и представляет собой первозданную гармонию духовной материи космоса. Также сакральную первооснову мироздания, источника жизненных энергий в мифосознании символизирует образ реки. «Образ-символ воды, реки в прозе С. Сарыг-оола интерпретирован как первооснова мироздания, как источник жизни, как очищающая и вдохновляющая сакральная сила, и является одним из основных образов, раскрывающих традиционную модель мира» [5, с. 219].

Творческая трансформация этнической логики миропонимания ярко демонстрируется в образах-символах, воплощающих в себе органичное единство, целостность, взаимопронизанность микро- и макромиров. Образы-символы в прозе С. Сарыг-оола являются константами мифопоэтической модели [6].

Таким образом, можно резюмировать, что мифологизм в прозе С. Сарыг-оола проявляется на разных уровнях, конструирован общей надсубъективной системой миропредставлений народа. Раскрывая выработанные тысячелетиями воззрения своего народа, С. Сарыг-оол выражает свое отношение к общечеловеческим художественно-философским категориям.

«Аподиктическая истина» в мифосознании героев определяет специфику восприятия современности, где реалии социальной жизни чаще всего осознаются в сказочно-мифологическом повествовании. Проза С. Сарыг-оола передает особенности народной мифологии в целостности, воспроизведя, интерпретируя самые различные мифы: о сотворении мира, космоса, человека. Абстрактные понятия о Вселенной, о микро- и макромирах выражаются в образах-символах, которые передают глубинный смысл, объединяющий духовное, интуитивное, рациональное и ирреальное начала традиционного мировосприятия. Творческой задачей С. Сарыг-оола стала передача духовного мира народа, глубин его памяти, для чего он, воссоздавая национальную картину мира, опирается на мифосознание своего народа.

Библиографический список

1. Лосев А.Ф. *Проблема символа и реалистическое искусство*. Москва: Искусство, 1976.
2. Лотман Ю.М. *Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история*. Москва: Языки русской культуры, 1996.
3. Сарыг-оол С.А. Ангыр-оолдун тоожуу. *Чогаалдар чыындызы*. Кызыл: Тыв. ном унд. чери, 1988; Т 1.
4. Сарыг-оол С.А. Белек. *Чогаалдар чыындызы*. Кызыл: Тыв. ном унд. чери, 1989, Т II.
5. Очур Т.Х. Образы-символы воды, реки в прозе С. Сарыг-оола. *Даяршил монгол туургатан*: материалы международной научной конференция. Улан-Батор, 2013.
6. Очур Т.Х. *Этнопоэтическое своеобразие прозы С. Сарыг-оола*. Кызыл: РИО ТувГУ, 2011.

References

1. Losev A.F. *Problema simvola i realisticheskoe iskusstvo*. Moskva: Iskustvo, 1976.
2. Lotman Yu.M. *Vnutri myslyaschih mirov. Chelovek – tekst – semiosfera – istoriya*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
3. Saryg-ool S.A. Angyr-ooldun toozhuzu. *Chogaaldar chyyndyzy*. Kyzyl: Tyv. nom und. cheri, 1988; T 1.
4. Saryg-ool S.A. Belek. *Chogaaldar chyyndyzy*. Kyzyl: Tyv. nom und. cheri, 1989, T II.
5. Ochur T.H. Obrazy-simvolyy vody, reki v proze S. Saryg-oola. *Dayarshil mongol tuurgatan*: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferenciya. Ulan-Bator, 2013.
6. Ochur T.H. *Etnopoeticheskoe svoeobrazie prozy S. Saryg-oola*. Kyzyl: RIO TuvGU, 2011.

Статья поступила в редакцию 19.09.15

УДК 821.161.1

Papakina L.N., Cand. of Sciences (Philology), branch of DSPU (Derbent, Russia), E-mail: gadjevasaiba@rambler.ru**Tahmezoova E.B.**, Cand. of Sciences (Philology), branch of DSPU (Derbent, Russia), E-mail: gadjevasaiba@rambler.ru**Bayramova Z.M.**, Cand. of Sciences (Philology), branch of DSPU (Derbent, Russia), E-mail: gadjevasaiba@rambler.ru

LANGUAGE REPRESENTATION METHODS OF THE CONCEPT OF “CLOCK” IN THE NOVEL OF M. BULGAKOV “THE WHITE GUARD”. The article considers the language of ways and means of various lexical and grammatical levels, implementing a phenomenon of space-time relationship in Bulgakov's novel “The White Guard”. The research is based on the presented examples. The authors come to the conclusion that the art of storytelling in the novel of M. A. Bulgakov “The White Guard” is the writer's individual typing of events and images, copyright comparativism, the combination of fiction and truth. The perception of real space and real time transformed into art spatiotemporal relationships that do not reflect the picture of the world in a completely full, but model picture of the world in the system of its space-time coordinates.

Key words: time-space, concept of “clock”, emotional state of characters.

Л.Н. Папкина, канд. филол. наук, доц., филиал ДГПУ, г. Дербент, E-mail: gadjevasaiba@rambler.ru**Э.Б. Тахмезова**, канд. филол. наук, доц., филиал ДГПУ, г. Дербент, E-mail: gadjevasaiba@rambler.ru**З.М. Байрамова**, канд. филол. наук, доц., филиал ДГПУ, г. Дербент, E-mail: gadjevasaiba@rambler.ru

ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ЧАСЫ» В РОМАНЕ М. БУЛГАКОВА «БЕЛАЯ ГВАРДИЯ»

Статья посвящена рассмотрению языковых способов и средств различных лексико-грамматических уровней, реализующих явление пространственно-временной взаимосвязи в романе М.А. Булгакова «Белая гвардия». На основе представленных примеров, авторы приходят к выводу, что особенность художественного повествования в романе М.А. Булгакова «Белая гвардия» заключается в индивидуально-авторской типизации событий и образов, авторском компаративизме, сочетании вымысла и правды. Восприятие реального пространства и реального времени трансформируется в художественные пространственно-временные отношения, которые не отражают картину мира в абсолютно полном объеме, но моделируют картину мира в системе его пространственно-временных координат.

Ключевые слова: хронотоп, концепт «часы», эмоциональное состояние героев.

Художественное время в значительной степени зависит от индивидуально-субъективных факторов, куда позволительно будет отнести: авторское восприятие реальности, психотип восприятия, уровень исторического сознания, авторские цели и задачи и сам идиолект, как одно из наиболее ярких проявлений монологического транспонирования всей суммы грамматических и семантико-стилистических явлений языка. В связи с этим, как утверждает М.С. Каган, ирреальные пространство и время художественного произведения «приобретают относительную самостоятельность от реальных пространственно-временных характеристик [1, с. 30]. Д.С. Лихачев отмечал, что «в своём произведении писатель создаёт определённое пространство и творит время» [2, с. 78]. По словам Д.С. Лихачева, время может течь быстро или протекать медленно, захватывать больший или меньший круг явлений. Во всех случаях мы имеем дело с художественным временем – временем, косвенно воспроизводящим действительность.

Современное состояние изученности хронотопа в лингвистической науке позволяет выделить несколько хронотопических уровней, среди которых значительное место занимает **психологический хронотоп**, являющийся хронотопом героев произведения. Психологический хронотоп реализует развитие или изменение самосознания персонажей, становится услови-

ем моделирования изменений картины мира на языковом уровне.

Каким образом реализуется психологический хронотоп в тексте художественного произведения, мы исследуем на материале романа «Белая гвардия», беря для анализа художественный концепт «часы». Традиционно выражающий временной континуум, у М. Булгакова данный концепт образует поле, равноценное тем полям, которые образуют действующие лица произведения. Часы, как персонаж, реагируют на изменение событийного плана романа: когда за пределами дома были мир и радость, «часы играли гавот», «били башенным боем»; когда настало смутное время и бесконечно долго тянулись минуты ожидания «часы солидно хрипнули». Часы представляют действующее лицо, разделяющее счастливые и трагические события, переживаемые героями:

«Стрелка переползает десятую минуту – и тонк-танк – идет к четверти одиннадцатого».

«Елена поднимает голову на часы и спрашивает: «Неужели, неужели они оставят нас на произвол судьбы?»».

«Елена, тяжело вздохнув, поглядела на часы, помолчала».

«Стрелка остановилась на четверти, часы солидно хрипнули и пробили – раз, и тотчас же часам ответил залихватский тонкий звон под потолком в передней».

Движение часовых стрелок эксплицировано глагольной лексикой: *остановилась, переползает, хрипнули, пробили*, при этом часы одновременно отражают события внешнего мира: стрелка *остановилась* или *переползает*, словно часы вынуждены идти с напряжением, сопротивляясь течению времени крови и хаоса. Затем глагол *хрипнули*, то есть звук, издаваемый с усилием, словно по принуждению, который не может быть чистым. И наконец, последний глагол в данной цепочке (*пробили*) обозначает толчок к началу активного действия – появлению в доме В. Мышлаевского. Временное пространство, занятое Мышлаевским, четко очерчено. Он вошел с хрипом часов, затем последовал достаточно большой объем информации о том, что происходит на подступах к Городу, о предательстве командования и жертвах среди белого движения. Происходит нарастание напряженности, которое экстраполируется на концептосферу «часы»: «*Черные часы забили, затикали, пошли ходуном*» [3, с. 45]. Фразема *пошли ходуном*, имеющая лексическое значение 1. Сильно сотрясаться; 2. Находиться в движении, бурлить, кипеть (Фразеологический словарь русского языка, М., «Русский язык», 1986, с. 509), передает потрясение, которое испытывают Турбины с появлением Тальберга.

Ядерный концепт «часы», включающий в свою периферическую сферу такие понятия, как минуты, часы, стрелки, бой, циферблат, инициирует отражение эмоционального состояния героев произведения. Образ времени (часов) представляет у Булгакова психологическую параллель внутреннего состояния персонажей. Внутреннее состояние духа героев, уровень их восприятия окружающего мира, автор раскрывает в метафорическом ключе. Портретное описание героев романа соответствует разнотекущему времени на циферблате. Внутренний эмоциональный уровень не соответствует заявленному художественному времени, но имеет свой собственный отсчет. Так, наиболее тяжелый час в доме Турбиных – полшестого. Именно такое время показывают внутренние часы Елены, ожидающей беды:

«*Пятнадцатого декабря солнце по календарю угасает в три с половиной часа дня. Сумерки поэтому побежали по квартире уже с трех часов. Но на лице Елены в три часа дня стрелки показывали самый низкий и угнетенный час жизни – половину шестого. Обе стрелки прошли печальные складки у углов рта и стянулись вниз к подбородку. В глазах ее началась тоска и решимость бороться с бедой*».

Как показывает иллюстрация, художественное время (три часа дня) существует как временной континуум с целью создания, во-первых, ощущения документальной реальности происходящих событий, во-вторых, создания фона, на котором, или от которого читатель может декодировать состояние героини. Если бы художественное время состоялось бы как половина шестого, то ни у автора, ни у читателя не возникли бы образы беспоконья и тоски, в котором находилась Елена. Этот прием автор реализует неоднократно:

«*На лице у Николки показались колючие и нелепые без двадцати час оттого, что в Николкиной голове был хаос и путаница, вызванная важными загадочными словами Мало-Провальное*» [3, с. 195].

«Стрелки» на лице Елены – это выражение печали и тревоги, испытываемых героиней. У нее самый высокий уровень тревоги – полшестого. На лице Николки метафорически написано пока только чувство смятения, его уровень тревоги достаточно низок – без двадцати час. Степень проявления тревоги у Анюты – без двадцати пяти пять:

«*И как только последний образ, в разрезной шинели, пронызывал мысли Николки, лицо Анюты, хлопочущей в печальном сне и смятении у жаркой плиты, все явственней показывало без двадцати пяти пять – час угнетения и печали. Целы ли разноцветные глаза?*» [3, с. 195].

Душевное состояние Елены и Анюты очень близко, у них почти равный коэффициент тревоги (*пол шестого – без двадцати пяти пять*), поэтому автором повторяется прилагательное «*печальный*» при описании обеих героинь: «*печальные складки у углов рта*» Елены и «*печальный сон*» Анюты. В приведенных иллюстрациях периферическое поле концепта «часы», соотносимого с героинями, заполнено отвлеченными существительными *тоска, беда, смятение*, имеющими негативную эмоциональную окраску и отражающими эмоциональное состояние героинь.

Эпитеты *колючие и нелепые* распространяют метафорическое выражение *без двадцати час*, характеризующее состояние

Николки, и сочетаются с отвлеченными существительными *хаос и путаница*. Складывается модель мира, в котором хаос и путаница приводят к тоске и смятению. Эта модель настолько объемна, что довлеет на устоявшийся уклад старинного дома Турбиных: «*низкий и угнетенный час жизни – половину шестого*» (Елена) соответствует «*часу угнетения и печали*» (Анюта).

Две женщины, хозяйка и прислуга, осуществляющие незыблемость внутреннего домашнего распорядка, не могут справиться с беспокойством, которое несет смутное время. А Лариосик, попавший в дом Турбиных, напротив, не испытывает тревоги, стрелки его «часов» показывают ровно двенадцать:

«*На сером лице Лариосика стрелки показывали в три часа дня высший подъем и силу – ровно двенадцать. Обе стрелки сошлись на полудне, слились и торчали вверх, как острие меча!*» [3, с. 196].

Половина шестого и двенадцать – это диаметрально противоположные полюсы жизнеспособности: с одной стороны – угнетение, бессилие перед тем, что происходит за стенами Дома, а с другой стороны, наивысший подъем сил при осознании, что в самом Доме относительно безопасно. Показательно, что стрелки на лицах большинства героев романа никак не могут сомкнуться на заветной цифре «двенадцать», потому что они лишены душевного равновесия. И только Лариосик, занесенный в дом Турбиных из Житомира, откуда он добирался одиннадцать дней, чувствует себя практически счастливым: он избежал многих опасностей, он достиг цели, он может позволить себя чашечку чая или посидеть в кабинете среди книг:

«*...а Лариосик все еще находился в книжной, то путешествуя вокруг облепленных книгами стен, то присаживаясь на корточки у нижних рядов залежей... Стрелки стояли на двенадцати*» [с. 197].

Часовой циферблат в доме Турбиных словно «просвечивает» внутреннее состояние его обитателей, а движение его стрелок – своеобразный коэффициент тревожности персонажей. При умирающем Алексее часы Николки принимают тот же уровень – полшестого:

«*Стрелки Николки сразу стянулись и стали, как у Елены, – ровно половина шестого*» [3, с. 199].

С приходом врача связано появление надежды на выздоровление Алексея, и стрелки на лице Николки выражают эту надежду, снижается уровень тревоги, вследствие чего жизненные стрелки идут обратным ходом:

«*...лик Николки стал более осмысленным и не таким раздражающе упрямым, быть может, потому, что стрелка, благодаря надежде на искусство толстого золотого, разошлась и столь непреклонно и отчаянно висела на остром подбородке. Назад от половины шестого до без двадцати пяти пять пошло времечко, а часы в столовой, хоть и не соглашались с этим, хоть настойчиво и посылали стрелки все вперед и вперед, но уже шли без старческой хрипоты и брюзжания, а по-прежнему – чистым, солидным баритоном били – тонко*».

Концепт «часы» выражает главную мысль романа – братоубийственная гражданская война бессмысленна и бесплодна, человек может брать в руки оружие, только защищая свой очаг. Именно в полночь – час отрицательного равновесия, когда стрелки сомкнулись на заветной для героев цифре двенадцать, Николка стирает надписи с вечного Саардамского плотника:

«*В полночь Николка предпринял важнейшую и, конечно, совершенно своевременную работу. Прежде всего он пришел с грязной влажной тряпкой из кухни, и с груди Саардамского плотника исчезли слова: Да здравствует Россия... Да здравствует самодержавие! Бей Петлюру!*»

Исчезновение надписей является, по сути, отказом от участия в белом движении.

Таким образом, особенность художественного повествования заключается в индивидуально-авторской типизации событий и образов, авторском компаративизме, сочетании вымысла и правды: «Ирреальность есть уже в перенесении жизни на страницы книги» [4, с. 13]. Восприятие реального пространства и реального времени трансформируется в художественные пространственно-временные отношения, которые не отражают картину мира в абсолютно полном объеме, но моделируют картину мира в системе его пространственно-временных координат, при этом значимыми и весомыми могут быть одиночные ядерные концепты, формирующие в своем поле яркие образы, которые легко декодируются читателем до состояния реальной картины.

Библиографический список

1. Каган М.С. Пространство и время в искусстве как проблема эстетической науки. *Ритм, пространство и время в литературе и искусстве*. Ленинград, 1974.
2. Лихачев Д.С. Внутренний мир художественного произведения. *Вопросы литературы*. 1968; 8: 74 –88.
3. Булгаков М.А. *Белая гвардия, Жизнь господина де Мольера. Рассказы*. Москва, 1989.
4. Тураева З.Я. *Категория времени. Время грамматическое и время художественно*. Москва, 1979.

References

1. Kagan M.S. Prostranstvo i vremya v iskusstve kak problema esteticheskoy nauki. *Ritm, prostranstvo i vremya v literature i iskusstve*. Leningrad, 1974.
2. Lihachev D.S. Vnutrennij mir hudozhestvennogo proizvedeniya. *Voprosy literatury*. 1968; 8: 74 -88.
3. Bulgakov M.A. *Belaya gvardiya, Zhizn' gospodina de Mol'era. Rasskazy*. Moskva, 1989.
4. Turaeva Z.Ya. *Kategoriya vremeni. Vremya grammaticheskoe i vremya hudozhestvenno*. Moskva, 1979.

Статья поступила в редакцию 21.09.15

УДК 81.2

Pirmanowa N.I., Cand. of Sciences (Philology), Modern Russian Language Department, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: nazira056@mail.ru

THE VOCABULARY OF URAL COSSACKS AS THE BASIC COMPONENT OF THE URAL OLD BELIEVERS' CULTURE. The article deals with some specific features of the accent of Ural Cossacks, registered in the dictionary by N.M. Maletchi. The author studies the dialect form of the Ural Cossacks, which is found in the area of Pervomaysky District of Orenburg Oblast. The study of semantics and lexemes indicating the way of life, everyday life, cult and traditions of the Old Believers is made with the aim to investigate the ethnocultural information. The specific features of the dialect lexemes of the Ural Cossacks are determined by a number of different factors, both linguistic and extralinguistic. The particular features of the Old Believers' vocabulary have not been studied thoroughly yet.

Key words: dialect words, Ural Cossacks dialect, Old Believers, peculiarities of dialects of Ural Cossacks, Culture, ethno-linguocultural information, sociocultural significance.

Н.И. Пирманова, канд. филол. наук, доц. каф. современного русского языка, риторики и культуры речи Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург, E-mail: nazira056@mail.ru

ЛЕКСИКА УРАЛЬСКИХ КАЗАКОВ КАК БАЗОВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КУЛЬТУРЫ УРАЛЬСКОГО СТАРООБРЯДЧЕСТВА

В статье рассматриваются некоторые особенности говоров уральских (яицких) казаков, отраженные в словаре Н.М. Малечи. Автор исследует диалектизмы, присущие речи уральских казаков, имевшие распространение на территории Первомайского района Оренбургской области. Изучение семантики лексем и выражений, отображающих жизненный уклад, быт, особенности вероисповедания, традиции старообрядцев – уральских казаков, проводится с целью выявления этнокультурной информации. Специфика диалектной лексики говоров уральских казаков обусловлена рядом факторов как собственно лингвистического, так и экстралингвистического характера. Особенности словарного состава говоров старообрядцев относятся к малоизученным пластам языка.

Ключевые слова: диалектная лексика, говоры уральских (яицких) казаков, старообрядцы, специфические особенности диалекта уральских казаков, культура, этнолингвокультурологическая информация, социокультурная маркированность.

Особенности языка казаков-старообрядцев изучаются современными исследователями в различных аспектах [1; 2, 3; 4]. Диалектная лексика как транслятор этнокультурной информации, фразеологические обороты, речевые стереотипы, характерные для говоров разных регионов России, представляют социокультурный пласт, в котором наиболее ярко отражается национально-культурная специфика этноса [5].

Существует мнение учёных о том, что казачество выделяется как особое социальное сообщество – отдельная этно-конфессиональная группа (субэтнос), которое сохраняет конфессиональную особенность – старообрядчество и имеет типические черты.

Специфика диалекта уральских казаков, традиций, быта и жизненного уклада характеризует их как самобытное социокультурное сообщество.

К числу ведущих отличительных признаков казачества как субэтноса в первую очередь следует отнести особый язык и традиционную культуру: семейно-бытовая и религиозная обрядность, хозяйство, одежда, пища.

Предметом нашего исследования является лексика уральских (яицких) казаков-старообрядцев, зафиксированная в словаре уральских говоров Нестора Михайловича Малечи.

Н.М. Малеча отмечал, что уральские (яицкие) казаки, лексика которых представлена в его словаре, населяют правобережные районы Гурьевской и Уральской областей нынешнего Казахстана и Первомайский, Илекский, Мустаевский (ныне часть Ташлинского района) и Ташлинский районы Оренбургской области России [6, с. 23].

Общеизвестно, что уральских казаков называли уральцами. Уральское казачье войско (Яицкое казачье войско) представляло древнейшую группу казаков в Российской Империи.

Описанию особенностей жизни уральских (яицких) казаков, быта, семейного уклада, посвящены работы казака Уральского казачьего войска Н.В. Савичева [7]; в трудах Н.А. Бородина детально обрисован рыболовный промысел Яицкого казачьего войска [8]; предания, былины, исторические песни уральцев записывал и собирал известный русский писатель, фольклорист, этнограф И.И. Железнов [9].

В данной статье мы рассматриваем лексические значения и особенности употребления выражений, свойственных лишь речи уральских (яицких) казаков-старообрядцев.

Автор статьи родилась и выросла в Первомайском районе Оренбургской области, в селе, где жили вместе представители разных национальностей, у которых в советские времена принадлежность к конкретной нации не была выраженной. Казаки в селе тоже жили. В каждой семье, вне зависимости от национальности, варили «салму» (суп-лапшу), к чаю подавали «кокурки» (сдобное печенье) и «каймак» (топленые сливки). Взаимопроникновение культур, традиций, вкусовых пристрастий происходило самым естественным образом. И диалектная лексика была неоднородной.

Как отмечают исследователи казачьей культуры [8], основным занятием, кормившим уральских казаков, являлось рыболовство. Самым известным и оригинальным способом было багренье, лов красной рыбы баграми, который производился подолдом от Уральского учуга и далее вниз по Уралу на так назы-

ваемых зимовальных ямах (ятавях). По сигналу – удару пушки все собравшиеся на берегу казаки бегом спускаются на лед и, прорубая его, опускают в воду багор и подцепляют им рыбу, лежащую в ятови или поднимающуюся из неё. Казаки соединяются обыкновенно артелями от 6 до 15 человек. Производится багрейне в декабре.

Так появляется в речи уральских казаков слово «баграчей». В словаре Н.М. Малечи находим следующую информацию.

«Баграчей поймали – родился мальчик. *Баграчей пумали* [6, с. 84]. Баграчей – казак, проводящий ловлю рыбы багром. – *Баграчей – эт забрюченный, подкушаченый, во всей муниции (казак – рыбаке)*» [6, с. 83].

Язык уральских казаков – живой, образный и очень выразительный, в нём нашли отражение природная сметливость, юмор, легкая ирония, помогавшие переносить тяготы жизни.

Примечательно выражение, отмечаемое лишь в речи уральских (яицких) казаков, – «жевать девятую траву»: «Жевать девятую траву – съесть собаку в каком-либо деле». *А меня, говорит Добрыня Никитич, злые татаровья не проведут; сам, говорит, девятую траву жуя*» [10, с. 266]. Соотнося с сакральным смыслом чисел в мировых культурах, отметим, что цифра 9 в христианской символике фигурирует редко и не несёт особой смысловой нагрузки.

Выражение «девятая трава» не зафиксировано в качестве устойчивых оборотов в словарях русского языка.

О трудностях повседневной жизни уральский казак мог сказать: «...И каждая остановка, батенька, досталась солдатукам с соком». «Достаться с соком – достаться с трудом, тяжело» [10, с. 132]. Трудное или легкое дело казаки сравнивали с предметами домашнего обихода, к примеру с мутовкой. Мутовка – приспособление для взбивания сливок и др. [11, с. 456]. В словаре говоров Н.М. Малечи имеется комментарий: «Мутовку облизать – дело легкое и приятное. *Побить такого зверя, касатик, не мутовку облизать*» [11, с. 456].

Обратимся к другому примеру: *Логиныч душит, совсем с пахвей нас сбил* [12, с. 140]. Выражение «сбить с пахвей» имеет значение «сбить с толку, с панталыку». Пахвы – подхвостный ремень у казачьего седла, не дающий седлу скатываться на шею [12, с. 140]. Часто в домашнем кругу родители-казаки говаривали детям: «Смотри в хребтуг – смотри в свою тарелку, не вертись, не разговаривай». *Гляди в хребтуг, да помалкивай* [10, с. 391]. Хребтуг – кусок брезента или мешковины, растягиваемый для кормления нескольких лошадей [10, с. 391].

Известно, что супружеские измены у казаков-старообрядцев носили случайный характер, так как те, кто изменял мужу или жене, считались грешниками. Языковая игра, отражённая в рассуждениях казаков по данному вопросу, характеризует остроумие и весёлый нрав: «*Нет такого мужика, который бы не поел чужого мяса*. Поест чужого мяса – изменить жене» [10, с. 463].

Выражения, зафиксированные в диалекте уральских (яицких) казаков, составляют пласт образной, живой, эмоционально-экспрессивной лексики. Например: *Безляд напал (нашёл) – не везёт, ничего не выходит. На них (людей) безляд напал. Такой безляд нашёл, что просто из рук вон!* [6, с. 116]. Безляд – неудача, несчастье, беда, невезенье [6, с. 116].

Безысходное, тягостное положение характеризуют различные выражения, например: «заходит за ребро» – безвыходное

положение. *Запас сена оканчивается... и у хозяев, как они говорят, заходит за ребро от тоски* [12, с. 527]. Или: «влететь в кашу» – очутиться в неприятном положении. *Только бы с вами в кашу не влететь!* [11, с. 180].

Оценочный характер имеют выражения «во злу головушку» и «загнать в трубу». Первое выражение означает «кричать, плакать навзрыд, истерично, очень горько, сокрушаясь». В словаре Н.М. Малечи представлена следующая иллюстрация: *Так и заплакала лебедушка во злу головушку* [11, с. 98]. Второе выражение имело широкое распространение в речи казаков и казачек и означало «довести дело (человека) до плохого конца, привести к беде». См. «*Председателя загнали в трубу, навлекли напастину на человека зря, посадили*» [10, с. 277]. Образное выражение «сидеть на одном коньке» – принимать участие в плохом деле – обыкновенно употреблялось в простой, непринуждённой речи казаков: «*Что за люди эти фармазоны? – ...На одном коньке с сатаной сидят*» [11, с. 230].

Обратим внимание на устойчивые выражения, имеющие разговорную окрашенность и характеризующие поведение человека с отрицательной стороны.

«*Шубой накрыть*» – состояние перепуганного человека. *Меня прям шубой накрыло, жаром ибварило* [10, с. 498]. Кроме того, как видим, в данном примере имеет место количественная и качественная редукция гласных.

Выражение «Серого сделай!» вряд ли будет понятно современному носителю языка. Серого сделать – козлом прыгнуть; прыгнуть, но очень неловко и смешно; позволить неловкую, глупую выходку» [10, с. 64].

Фразеологическое единство «*строка напала*» имеет значение «нашло суматошливое настроение, беспокойное». «*Что ты носишься, ровно строка на тебя напала?*». Строка – вид овода, слепень [10, с. 195].

Выражение «*джибурлак забрал*» употреблялось в переносном значении. Происхождение выражения связано с названием болезни овец и лошадей, которая именовалась в простонародье «вертячкой», кроме того, так называли сумасшедшего человека [6, с. 407]. В словаре говоров Н.М. Малечи представлена следующая дефиниция: «джибурлак забрал» – перен., ирон., – не в меру восторг, дурь напала. *Вас што, джибурлак забрал?* [6, с. 407]. Лексема «джибурлак» – тюркского происхождения.

Стремление казаков сохранить существующие традиции, свойственный им уклад жизни отражалось и в языке. По мнению Н.М. Щербанова, вначале среди засельников Яика существовала языковая пестрота, но затем, когда сложилась казацкая воляница с едиными традициями, экономикой и бытовым укладом, тогда и выработался единый словарь, единый диалект [6, с. 16].

В.И. Даль в «Напутном слове» к «Толковому словарю живого великорусского языка» подчёркивал: «Уральца всюду узнать можно с первых слов... Это говор, о котором почти нельзя определить, к которому из двух главных наречий, на «о» или «а», он принадлежит...» [13, с. 65]. В процессе многолетней работы Нестор Малеча установил, что речь уральцев относится к числу средневеликорусских говоров с северно-великорусской основой.

Анализ языка казаков-старообрядцев позволяет выявить специфику религиозного мировоззрения казаков-староверов, выделить исторический, культурный и этнографический компоненты в картине мира русского народа.

Библиографический список

1. Архипова Н.Г. Особенности предупредительного вокализма после мягких согласных в говорах старообрядцев – семейских Амурской области. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2015; 1; Ч. 2: 23 – 26.
2. Рычкова Е.В. Библиейские легенды в фольклоре старообрядцев Южного Зауралья. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2014; 4; Ч. 3: 167 – 169.
3. Пирманова Н.И. От языка уральских (яицких) казаков-старообрядцев – к духовной вере и культуре. *Филологические науки. Вопросы теории и практики* (входит в перечень ВАК). Тамбов: Грамота, 2014; 10; Ч. 2: 139 – 142.
4. Пирманова Н.И. Культура уральских (яицких) казаков-старообрядцев сквозь призму языка (на материале уральских говоров). *Современные проблемы науки и образования. Электронный научный журнал*. 2015; 1.
5. Никифорова О.В. Номинации обрядовых причитаний (по материалам нижегородских говоров). *Мир науки, культуры и образования*. 2013; 6 (43): 377 – 378.
6. Малеча Н.М. *Словарь говоров уральских (яицких) казаков*: в 4-х томах. Оренбург: Оренбургское книжное издательство, 2002 – 2003; Т. 1.
7. Савичев Н.Ф. *Уральская старина. Рассказы из виденного и слышанного*. Избранные произведения. Уральск: Издательство «ТОО Оптима», 2006.
8. Бородин Н.А. *Уральские казаки и их рыболовства*. Санкт-Петербург, 1901.
9. Железнов И.И. *Уральцы (Очерки быта уральских казаков)*. Уральск: Издательство «ТОО Оптима», 2006.
10. Малеча Н.М. *Словарь говоров уральских (яицких) казаков*: в 4-х томах. Оренбург: Оренбургское книжное издательство, 2002 – 2003; Т. 4.
11. Малеча Н.М. *Словарь говоров уральских (яицких) казаков*: в 4-х томах. Оренбург: Оренбургское книжное издательство, 2002 – 2003; Т. 2.

12. Малеча Н.М. *Словарь говоров уральских (яицких) казаков*; в 4-х томах. Оренбург: Оренбургское книжное издательство, 2002 – 2003; Т. 3.
13. Даль В. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Москва: Русский язык, 1981; Т. 1. А-З.

References

1. Arhipova N.G. Osobennosti predudarnogo vokalizma posle myagkikh soglasnykh v govorah staroobryadcev – semejskikh Amurskoj oblasti. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2015; 1; Ch. 2: 23 – 26.
2. Rychkova E.V. Biblejskie legendy v fol'klore staroobryadcev Yuzhnogo Zaural'ya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2014; 4; Ch. 3: 167 – 169.
3. Pirmanova N.I. Ot yazyka ural'skikh (yaickikh) kazakov-staroobryadcev – k duhovnoj vere i kul'ture. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* (vhodit v perechen' VAK). Tambov: Gramota, 2014; 10; Ch. 2: 139 – 142.
4. Pirmanova N.I. Kul'tura ural'skikh (yaickikh) kazakov-staroobryadcev skvoz' prizmu yazyka (na materiale ural'skikh govorov). *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. Elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2015; 1.
5. Nikiforova O.V. Nominacii obryadovykh prichitanij (po materialam nizhegorodskih govorov). *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2013; 6 (43): 377 – 378.
6. Malecha N.M. *Slovar' govorov ural'skikh (yaickikh) kazakov*: v 4-h tomah. Оренбург: Оренбургское книжное издательство, 2002 – 2003; Т. 1.
7. Savichev N.F. *Ural'skaya starina. Rasskazy iz vidennogo i slyshannogo*. Izbrannye proizvedeniya. Ural'sk: Izdatel'stvo «TOO Optima», 2006.
8. Borodin N.A. *Ural'skie kazaki i ih rybolovstva*. Sankt-Peterburg, 1901.
9. Zheleznov I.I. *Ural'cy (Ocherki byta ural'skikh kazakov)*. Ural'sk: Izdatel'stvo «TOO Optima», 2006.
10. Malecha N.M. *Slovar' govorov ural'skikh (yaickikh) kazakov*: v 4-h tomah. Оренбург: Оренбургское книжное издательство, 2002 – 2003; Т. 4.
11. Malecha N.M. *Slovar' govorov ural'skikh (yaickikh) kazakov*: v 4-h tomah. Оренбург: Оренбургское книжное издательство, 2002 – 2003; Т. 2.
12. Malecha N.M. *Slovar' govorov ural'skikh (yaickikh) kazakov*: v 4-h tomah. Оренбург: Оренбургское книжное издательство, 2002 – 2003; Т. 3.
13. Dal' V. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1981; Т. 1. А-З.

Статья поступила в редакцию 17.09.15

УДК 81

Tukaeva N.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: tukaewa1@mail.ru

GENRE-BASED ASPECT IN THE STUDY OF A LANGUAGE PERSONALITY. The main contents of the research is the assessment and development of an innovative method of describing "an author" of one of the genres Natural writing – Student graffiti (the graffiti on the desks and walls of classrooms). Our work is conducted at the intersection of two areas of linguistics: speech genre studies and linguopersonology. Special attention is paid to the distinction between substantive and linguistic parameters of the analysis of the speech genre. At this stage, taking into account the prevailing terminological apparatus in the identified areas, the most successful as researcher believes, is the use of a term "linguopersonema" of the genre. The author comes to a conclusion that the method of linguistic modeling is the most effective way of describing linguistic features of the speech genre. The author proposes an initial analysis of the genre according to the developed model.

Key words: speech genre, natural writing, author, linguopersonology, linguopersonema, genre, linguistic modeling, model, individual educational route.

Н.И. Тюкаева, канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: tukaewa1@mail.ru

ЖАНРОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Основное содержание исследования составляет обоснование и разработка инновационного метода описания «образа автора» одного из жанров Естественной письменной речи – Студенческого граффити (надписи на партах и стенах учебных аудиторий). Наша работа проводится на стыке двух направлений лингвистики: речевого жанроведения и лингвоперсонологии. Особое внимание уделено разграничению субстанциональных и собственно лингвистических параметров анализа речевого жанра. На настоящем этапе, принимая во внимание сложившийся терминологический аппарат в обозначенных областях, наиболее удачными считаем применение термина лингвоперсонома жанра. Автор приходит к выводу, что метод лингвистического моделирования является наиболее эффективным способом описания лингвистических особенностей речевого жанра. Автором предложен первичный анализ жанра по разработанной модели.

Ключевые слова: речевой жанр, естественная письменная речь, автор, лингвоперсонология, лингвоперсонома, жанр, лингвистическое моделирование, модель, образ автора.

Мы исходим из следующего предположения – набор жанров, которыми пользуется языковая личность (далее – ЯЛ), являются характеризующей частью лингвоперсоны (конкретной языковой личности) [1, с. 8] при её портретировании, а модели авторов (инвариантные структуры) жанров являются составной частью модели лингвоперсоны (инварианта языковой личности).

Основным методологическим подходом к содержанию лингвоперсонологической модели в нашей работе является признание её как сплетения моделей инвариантов типичных жанров (жанрем). Набор жанрем в составе инварианта ЯЛ формирует такие её «базовые признаки, как, например, тип речевой активности, склонность к определённому типу речевых интенций, принципы построения высказывания» [1, с. 11]. В рамках работ речевого жанроведения и, в частности, Сибирского лингвистического кружка неоднократно подчеркивалась мысль о заложенной в инвариантной модели жанра возможности реализации типовой авторской интенции, что влияет на выбор жанра автором [24, с. 3], а набор типовых жанровых интенций составляет ядро модели лингвоперсоны. Очевидно, выбранные в качестве приоритетных, жанровые модели задают наиболее приемлемые правила

речевого поведения для ЯЛ и составляют ядерные её характеристики в гносеологическом ключе.

Опираясь на вышесказанное, в структуре ЯЛ мы разводим два компонента: жанровый и индивидуальный, первый компонент сформирован под влиянием социальных, культурных и собственно языковых факторов, второй – «вытекает из ментально-психологических особенностей личности, данных ей от природы» [4, с. 7 – 19].

Выделенный Н.Б. Лебедевой [5] жанр – студенческое граффити (далее СГ) чаще представляет собой конгломерат текстов разных авторов, объединённых одним субстратом (парта, стена). Тексты, использующие другие субстраты (спинка стула, сиденье стула, место, отведённое под сумку и др.), чаще моноавторские по причине ограниченного пространственного фактора.

Наша работа проводится на стыке двух направлений лингвистики: речевого жанроведения и лингвоперсонологии. На настоящем этапе, принимая во внимание сложившийся терминологический аппарат в обозначенных областях, наиболее удачными считаем применение термина лингвоперсонома жанра. Под лингвоперсономой понимается «абстрактная единица, со-

вокупность персоноразличительных признаков, единица эмиического уровня» [8, с. 38]. В фокусе нашего внимания – жанроведческий аспект изучения ЯЛ (автора жанра). Предметом изучения является тип ЯЛ жанра. Методологический принцип – модель автора жанра изоморфна части модели лингвоперсоны, пользующейся жанром, но не покрывает весь её объем. Автор жанра – это одно из проявлений личности, выработанное системой языка, на стыке языка и речи, одна из его ролей или ликов. Мы следуем за Н.С. Трубецким: «личность не совпадает ни с одним из этих ликов, личность есть **связь и совокупность** всех их. Все это относится и к частночеловеческой, и к многочеловеческой личности» [9]. Обнаруженные различия инвариантов авторов жанров при их типичности и устойчивости исследователь вправе квалифицировать как типовые лингвоперсоналогические различия.

Выделение типа автора СГ возможно несколькими путями: из неязыкового компонента (непосредственное наблюдение за ним); из теоретических разработок, касающихся возрастных, гендерных, социальных особенностей автора (в части «дано» находится информация об авторах СГ – студенты) и из текстов, им созданных, что является предметом наших изысканий – персон СГ и его персонемой.

К **субстанциональным, персонемным** (персонным) факторам относятся характеристики речи, не участвующие в её *типовой* организации. Нужно полагать, что по отношению к персонным речевым личностям, индивидуальные стиль, тема, композиция и проч. относятся к маргинальным явлениям, выполняющим функции личностного начала, индивидуализации и проч. в жанровой организации речи, но выступающих в качестве опосредованных членов жанровой системы, не коррелирующих с собственно жанровыми признаками лингвоперсоны. Описание индивидуальных проявлений в ткани высказывания определённого жанра может проводиться в следующей системе оппозиций: «идиоречевое» поведение (индивидуальное) / «социоречевое» поведение (собственно персонолого-жанровое речевое) поведение), например, «идиоавтор» (конкретная личность, создавшая

высказывание в форме определённого жанра, с индивидуальными, присущими ей психологическими, социальными, возрастными характеристиками) и социоавтор (автор жанра с типичными для жанра характеристиками).

К околоперсонным (нерелевантным) компонентам речевой личности относятся, прежде всего, **экстралингвистические** признаки конкретного автора текста (биологический возраст, пол, психотип, социальный статус, культурная соотнесённость). Мы отдаём отчёт в том, что подобные характеристики «оязыковываются» в тексте и имеют онтологический статус. В гносеологическом модуле выявление подобных особенностей идёт путём от внешних факторов к тексту: ЯЛ → текст, или «группа персон» → текст → лингвоперсона – от типовой личности через порождаемые ею тексты к типовой языковой личности. **Субстанциональная характеристика автора СГ** сводится к следующему: СГ создают студенты 1 – 2 курса, относящиеся безучастно к процессу обучения.

К **лингвистическим персонным** (неперсонемным) **признакам** в рамках нашего исследования относятся языковые характеристики индивидуума (лингвогендерный, лингвокультурологический, психолингвистический, лингвокультурный и др.), не влияющие на дифференциацию жанров. Так, под персонной автора жанра СГ мы понимаем обобщённый языковой паспорт пишущих, обусловленный типичной (обобщённой) информацией об авторах, бессознательно заложенной ими (авторами) в тексты высказываний. В данном случае речь идёт о «неповторимом социальном и психологическом образе говорящего (каким он нам представляется) в перспективе, ситуации, в которой и по поводу которой происходит языковой контакт» [8, с. 265 – 266]. Восприятие коммуникации существует во взаимодействии с этой подвижной средой личностей, предметов и обстоятельств. От этого взаимодействия каждый раз зависит принятие и непринятие коммуникации её участниками.

Выделение «образа автора жанра» по предложенной модели считаем наиболее перспективным и продуктивным методом анализа РЖ.

Библиографический список

1. Голев Н.Д. Ментально-психологические аспекты типологии языковой личности (к проблеме взаимоотношения языкового и персонного пространства). *Сибирская лингвоперсоналогия: моделирование и типология языковой личности*. Коллективная монография. Москва, РИНЦ, 2013: 10 – 33.
2. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра. *Жанры речи. Выпуск 1*. Саратов: Государственного учебно-научного центра «Колледж», 1997: 88 – 99.
3. Лебедева Н.Б. Естественная письменная русская речь как объект лингвистического исследования. *Вестник Барнаульского государственного педагогического университета*. Серия: Гуманитарные науки. Барнаул: БГПУ, 2001; 2: 4 – 10.
4. Голев Н.Д. Лингвоперсоналогические аспекты русского метаязыкового сознания. *Лингвоперсоналогия: типы языковых личностей и личностно-ориентированное обучение*. Барнаул; Кемерово: БГПУ 2006: 342 – 352.
5. Лебедева Н.Б., Зырянова Е.Г., Плаксина Н.Ю., Тюкаева Н.И. *Жанры естественной письменной речи: Студенческое граффити, маргинальные страницы тетрадей, частная записка*. Коллективная монография. Москва: Красанд, 2011.
6. Мельник Н.В. Текстовое моделирование языковой личности. *Сибирская лингвоперсоналогия: моделирование и типология языковой личности*. Коллективная монография. Москва: РИНЦ, 20013: 10 – 33.
7. Трубецкой Н.С. *История. Культура. Язык*. Москва: Издательская группа «Прогресс», 1995.
8. Ляпон М.В. Языковая личность: поиск доминанты. *Язык – система. Язык – текст. Язык – способность*. Москва: Институт русского языка РАН, 1995.

References

1. Golev N.D. Mental'no-psihologicheskie aspekty tipologii yazykovoy lichnosti (k probleme vzaimootnosheniya yazykovogo i personnogo prostranstva). *Sibirskaya lingvopersonologiya: modelirovanie i tipologiya yazykovoy lichnosti*. Kollektivnaya monografiya. Moskva, RINC, 2013: 10 – 33.
2. Shmeleva T.V. Model' rechevogo zhanra. *Zhanry rechi. Vypusk 1*. Saratov: Gosudarstvennogo uchebno-nauchnogo centra «Kollledzh», 1997: 88 – 99.
3. Lebedeva N.B. Estestvennaya pis'mennaya russkaya rech' kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya. *Vestnik Barnaul'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. Barnaul: BGPU, 2001; 2: 4 – 10.
4. Golev N.D. Lingvopersonologicheskie aspekty russkogo metayazykovogo soznaniya. *Lingvopersonologiya: tipy yazykovykh lichnostej i lichnostno-orientirovannoe obuchenie*. Barnaul; Kemerovo: BGPU 2006: 342 – 352.
5. Lebedeva N.B., Zyryanova E.G., Plaksina N.Yu., Tyukaeva N.I. *Zhanry estestvennoj pis'mennoj rechi: Studencheskoe graffiti, marginal'nye stranicy tetradey, chastnaya zapiska*. Kollektivnaya monografiya. Moskva: Krasand, 2011.
6. Mel'nik N.V. Tekstovoe modelirovanie yazykovoy lichnosti. *Sibirskaya lingvopersonologiya: modelirovanie i tipologiya yazykovoy lichnosti*. Kollektivnaya monografiya. Moskva: RINC, 20013: 10 – 33.
7. Trubeckoj N.S. *Istoriya. Kul'tura. Yazyk*. Moskva: Izdatel'skaya gruppa «Progress», 1995.
8. Lyapon M.V. Yazykovaya lichnost': poisk dominanty. *Yazyk – sistema. Yazyk – tekst. Yazyk – sposobnost'*. Moskva: Institut russkogo yazyka RAN, 1995.

Статья поступила в редакцию 05.10.15

УДК 81'33 + 343.98

Radbil T.B., *Doct. of Sciences (Philology), Professor, Department of Modern Russian Language and General Linguistics, N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (Nizhni Novgorod, Russia), E-mail: timur@radbil.ru*
Yumatov V.A., *Cand. of Sciences (Law), Head of Department of Forensic Expertise, N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (Nizhni Novgorod, Russia), E-mail: sudexpert2011@mail.ru*

CONCEPTUAL ANALYSIS IN LINGUISTIC EXPERTISE. The article represents a result of generalization of the author's experience in forensic expertise activity of many years and covers considerable range of problems connected with effective usage of advancement of newest linguistic methods and approaches in expertise activities of a linguist. In the article an issue of opportunities of application of current foundations of conceptual analysis in forensic-linguistic expert investigation is discussed. The theoretical base of work is essential distinction between conceptual contents and language meaning of words and phrases used in the researched texts. The language data of the real forensic-linguistic expert's reports produced by the authors over the period of 2010-2015 are sources of the material of the analysis. The authors conclude that methods of the conceptual analysis are applied in forensic-linguistic expertise of arguable texts for adequate interpretation of extra-linguistic (cognitive-conditioned or cultural-conditioned) sense of analyzed words and phrases which is not directly inferred from their system-language lexical and grammatical meanings.

Key words: conceptual analysis, forensic linguistic expertise, modern Russian language.

Т.Б. Радбиль, д-р филол. наук, проф. каф. современного русского языка и общего языкознания Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: timur@radbil.ru

В.А. Юматов, канд. юрид. наук, зав. кафедрой судебной экспертизы Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: sudexpert2011@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЕ

Статья является результатом обобщения многолетнего опыта экспертной работы авторов и охватывает значительный круг проблем эффективного использования достижений новейших методов и приёмов лингвистики в практике производства судебно-лингвистических экспертиз. В данной статье обсуждается вопрос о возможностях прикладного применения современных принципов концептуального анализа в лингвистическом экспертном исследовании. Теоретической основой работы является принципиальное разграничение концептуального содержания и языковой семантики слов и выражений, употребленных в представленном на исследование тексте. В качестве материала исследования выступают языковые данные реальных судебно-лингвистических исследований, произведенных авторами за период с 2010 по 2015 гг. Делается вывод, что методы концептуального анализа используются в лингвистической экспертизе спорных текстов для адекватной интерпретации экстралингвистического (когнитивно-обусловленного или культурно-обусловленного) содержания анализируемых слов и выражений, не выводимого непосредственно из их системно-языковой лексической или грамматической семантики.

Ключевые слова: концептуальный анализ, судебно-лингвистическая экспертиза, современный русский язык.

Для сегодняшнего состояния парадигмы лингвистического знания характерно активное внедрение новейших принципов и методов лингвистического исследования в самые разнообразные сферы практического применения. В наши дни прикладное значение русского языкознания далеко не ограничивается традиционными рамками методики преподавания языка, лингводидактики, теории и практики литературного и технического редактирования, перевода: идеи и методы современной лингвистики активно используются в рекламном деле, PR, спичрайтинге, рирейтинге, контент-аналитических и интент-аналитических штудиях и пр.

Одной из таких, активно и динамично развивающихся областей прикладного применения теоретических принципов и стратегий научного поиска новейшей науки о языке является **судебно-лингвистическая экспертиза**. Увеличение уровня информатизации нашего общества, расширение массива печатной и электронной продукции приводят к количественному росту и значительному содержательному и структурному усложнению спорных и конфликтных текстов. В силу этого обстоятельства методы традиционной лингвистики не всегда способны обеспечить надлежащую адекватность и научную обоснованность экспертно-лингвистического исследования. Таким образом, возрастает важность применения некоторых неклассических принципов анализа языковых фактов русского языка в указанном виде правоприменительной деятельности.

В наших предыдущих работах мы уже касались вопроса о возможностях и границах применения в судебно-лингвистической экспертизе постклассической теории речевых актов [1], новейших идей и концепций логического анализа естественного языка [2], современных принципов исследования вербальной агрессии и языкового манипулирования сознанием [3]. В настоящей работе предполагается рассмотреть перспективы использования в лингвистическом экспертном исследовании достижений такого востребованного в современном гуманитарном знании комплексного междисциплинарного научного направления, как **концептуальный анализ**.

Сегодня под концептуальным анализом понимаются самые разнообразные пути и способы анализа мыслительного содержания языковых единиц, не существует единого строго определенного метода, фиксированного набора исследовательских техник и процедур. Р.М. Фрумкина в свое время сформулировала общие требования к концептуальному анализу на основе языковых и текстовых данных, согласно которым процедура этого анализа должна с необходимостью включать следующие приемы: 1) фиксацию словарных толкований слова – репрезентанта концепта в языке; 2) выявление экстралингвистического содержания кон-

цепта с привлечением фонда «энциклопедических» знаний из различных областей науки (философии, истории, антропологии, географии и т.д.); 3) интерпретацию содержания концептов при помощи жизненного опыта автора и воображаемого читателя [4].

Можно выделить два основных подхода к анализу концептов, сложившихся в современном гуманитарном знании. Первый из них можно условно именовать **когнитивно-ориентированным**: в этом случае анализу подлежат форматы знания, стоящие за словом или выражением естественного языка, способы языковой концептуализации фрагментов физической или психической реальности, их языкового представления в языке этноса, различных социальных групп или отдельно взятого индивида (см., например, работы Е.С. Кубряковой [5]). Второму присуща отчетливо выраженная **лингвокультурологическая** направленность: в этом подходе концептуальный анализ ориентирован не на любые способы проявления ментальной активности в языке, а только на те, которые имеют культурную значимость для этноса в целом или каких-либо социальных, профессиональных, культурных и пр. групп в его пределах, т.е. анализируется национально- и культурно-обусловленное содержание говоримого на данном языке [6]. Есть, однако, примеры удачного синтеза этих во многом противостоящих подходов, который, например, демонстрируется в работах Воронежской [7] или Волгоградской [8] школ когнитивного анализа концептов культуры.

Методологической основой, объединяющей все разнообразные течения и ответвления в пределах концептуального анализа, является принципиальное разграничение того, что принято называть «концептуальное содержание», и того, что в традиционной лингвистике именуется «языковое (или, точнее, системно-языковое) значение», как это, например, осуществляется в работе [9]. В процедуре концептуального анализа выявляются смыслы, которые не сводятся к словарным значениям слов или к стандартным системно-языковым интерпретациям грамматических категорий или синтаксических моделей.

Именно поэтому использование идей и принципов современного концептуального анализа в экспертном лингвистическом исследовании является особенно важным в ситуациях, когда на разрешение эксперта-лингвиста ставятся вопросы, ответ на которые не вытекает прямым и непосредственным образом из того, что написано в спорном тексте, что непосредственно эксплицировано в словах и выражениях текста в пределах их системно-языковых лингвистических или грамматических значений.

Наряду с эксплицитными вербальными средствами русский язык содержит обширный арсенал невербализованных прямым и непосредственным образом смыслов, понимаемых носителями русского языка и принадлежащих культуре народа. В соот-

ветствии с двумя рассмотренными выше подходами к концептуальному анализу можно выделить и два типа концептуального содержания, которое может стоять за единицами, категориями и моделями анализируемого спорного текста:

(1) **когнитивно значимое** содержание, представляющее собой выводное знание экстралингвистического характера, так называемое «энциклопедическое» знание о мире, основанное на опыте говорящих, на закономерностях логики и пр.;

(2) **культурно значимое** содержание, представляющее собой образы, символы, ассоциации, «ключевые идеи» картины мира, закрепленные за определенными словами и выражениями в культуре.

Важно, что оба указанных типа концептуального содержания могут быть объективно верифицированы во фрагментах спорного текста с помощью методов концептуального анализа, несмотря на неэксплицированный, скрытый, неявный характер данной информации.

Перспективы применения методов концептуального анализа в лингвистической экспертизе подкреплены многолетней традицией лингвокогнитивного описания концептов культуры в Нижегородской лингвистической школе. В частности, разработаны общие методологические принципы анализа культурных концептов – см. работы Т.Б. Радбиля [10], учеными кафедры преподавания русского языка в других языковых средах филологического факультета ННГУ им. Н.И. Лобачевского создана и успешно апробирована комплексная методика концептуального анализа на языковом материале русских народных сказок [11; 12; 13]. Также существуют успешные наработки в области комплексного лингвокультурологического исследования отдельных типов концептов, например, абстрактных лексем обобщающего характера, таких, как *менталитет* и *ментальность* [14; 15], концептов традиционной культуры (*грех, покаяние, добродетель* и пр.) [16; 17].

Этот опыт можно успешно применять в лингвистическом экспертном исследовании спорных текстов на русском языке, о чем свидетельствуют представленные в работе примеры использования метода лингвокогнитивного анализа концептов в конкретных лингвистических экспертизах.

Итак, посредством концептуального анализа в экспертном исследовании лингвиста решаются самые разнообразные задачи. Прежде всего, это анализ ключевых лексем спорного текста с точки зрения выражения ими общепринятого в данном социуме концептуального содержания, которое, тем не менее, не отражено в словаре и, следовательно, не может быть выявлено методом традиционного лексикографического анализа.

Так, при проведении лингвистической экспертизы доменного имени www.kazarme.net сайта для призывников на предмет наличия в нем значения призыва, побуждения к уклонению от службы в армии потребовалось описать семантику слова *казарма* применительно к данному контексту употребления. Анализ словарных толкований данной лексемы однозначно дает только прямое значение 'Специальное здание для размещения воинских частей' [18]. Однако очевидно, что слово употреблено не в этом значении.

Только концептуальный анализ, который включает в себя исследование внеязыковой реальности, традиций словоупотребления в речевой практике общества, а также символический смысл, ассоциативно закрепленный за данным словом в культуре, позволяет обнаружить, что здесь слово *казарма* употреблено в иносказательном, расширительном, символическом значении.

При этом следует отметить, что природа символического значения такова, что круг обозначаемых символом понятий неопределенно широк и обычно конкретизируется контекстом. «Смысл символа носит динамический, становящийся характер и может быть уподоблен тому, что в математике именуется «потенциальной бесконечностью» [19]. Без достаточного контекста слово в символическом значении способно выражать все свои возможные значения сразу. В анализируемом случае слово *казарма*, как это присуще устной разговорной некодифицированной речи, обозначает неопределенно широкий спектр реалий, связанных с военной службой, а иногда и саму военную службу в целом. Таким образом, выражение «*Казарме – нет!*» актуализует общее неприятие всего, что связано с военной службой, но не имеет конкретного значения призыва именно к уклонению от службы в армии, хотя в определенных контекстах восприятия может интерпретироваться и таким образом.

Также приемы концептуального анализа могут быть применены при исследовании индивидуально-авторских составных 366

метафор, наведенная в контексте семантика которых, в полном соответствии с указанным выше принципом языкового символизма, не вытекает из буквальных и даже переносных значений компонентов метафорического сочетания слов. Тогда именно знание экстралингвистической, «энциклопедической» информации в целом и знание описываемой тематической области и конкретной ситуации помогает установить истинный смысл употребленного в спорном тексте выражения. Так, в лингвистической экспертизе газетной статьи по вопросам содержащейся в ней негативной информации в отношении главы одной из районных энергетических компаний встретилась авторская характеристика действий означенного представителя посредством метафоры *электрический терроризм*, общий смысл которой не подлежит стандартной системно-языковой интерпретации. Однако анализ нетекстовой реальности и расширенного контекста показал, что в данном случае имеется в виду угроза этого чиновника отключить электричество в близлежащих домах, что справедливо получает негативно-оценочную характеристику со стороны автора статьи.

Концептуальный анализ элементов «языка культуры» в спорных текстах может быть связан с интерпретацией значений и условий употребления так называемых «прецедентных текстов», которые Ю.Н. Караулов определяет следующим образом: «Назовем прецедентными – тексты, (1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении, (2) имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, (3) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной личности» [20, с. 216]. Иными словами, это известные всем авторам или героям произведений, названия произведений, цитаты, аллюзии, реминисценции, выступающие как средства апелляции к культурному фонду адресата. «Прецедентные тексты» по определению характеризуются повышенной культурной нагруженностью, особенно в медийном дискурсе. При этом подлинный смысл «прецедентных феноменов» никогда не связан с буквальным значением претекста, он максимально контекстно и ситуативно обусловлен, т. е. также обладает свойством символичности, что и делает его объектом концептуального анализа.

В лингвистической экспертизе ещё одной газетной статьи по вопросу о наличии негативной информации в отношении группы высокопоставленных представителей городской власти исследованию подвергалось содержание фрагмента: *Вся эта шатия и устроила в городе театр марионеток имени Карабаса Барабаса*. Концептуальное содержание иронически-сниженной, негативно оценочной метафоры *театр марионеток имени Карабаса Барабаса* интерпретируется с опорой на фоновые культурные знания читательской аудитории как способ авторской негативной характеристики описываемой ситуации как управляемой чьей-то недоброй волей, а сами ее участники представлены как безвольные «марионетки» в чужих руках. Использование известного образа Карабаса Барабаса явно эксплуатирует негативный образный коннотативный фон, стоящий за этим прецедентным именем для любого, кто знаком с произведением А.Н. Толстого про Буратину, для создания негативного впечатления у читателя.

Ещё одной стороной использования приемов концептуального анализа в лингвистической экспертизе выступает выявление имплицитной негативной оценочности, которая отсутствует в системно-языковых значениях слов и выражений, но отчетливо распознается в соответствии с негласными нормами речевого употребления данной единицы в обыденной коммуникации, со своего рода «языковыми привычками», стихийно сложившимися в речевой практике говорящих и устойчиво воспроизводящимися в определенных речевых ситуациях. Чаще всего речь идет о приеме иронии, который формируется исключительно в контексте употребления выражения. В случае наведения иронически сниженной коннотации истинный смысл скрыт или противоречит смыслу явному, поэтому он никак не может выводиться из словарных значений.

Так, лексическое значение слова *индивидуум* не содержит никакой оценочности, слово является нейтральным и означает «человек как отдельная личность или вообще любой отдельный живой организм» [18]. Однако в речевой практике современных носителей языка за этим словом закреплена традиция негативно-оценочного иронически сниженного употребления, согласно которому речь идет не о любом лице, а о лице, к которому говорящий испытывает неодобрительное отношение, ср., например, фрагмент спорного текста из ещё одного экспертного исследования газетной статьи: *А все равно отдельно взятые индиви-*

дуумы предпочитают решать свои проблемы не на правовом поле, а с позиции силы.

Возможности концептуального анализа также используются в лингвистической экспертизе спорных текстов, когда эксперту приходится исследовать содержание авторских окказиональных словообразовательных единиц, которые в изобилии создаются в медийном дискурсе с целью повышения экспрессивности текстов. Окказионализм по природе своей контекстно зависим и не имеет автономной семантической интерпретации вне текста, в котором он функционирует. Поэтому для адекватной квалификации его семантики необходимо учитывать массу внеязыковой «энциклопедической», ситуативной, психологической, культурной и пр. информации, что переводит решение данного вопроса в плоскость концептуального анализа.

В лингвистической экспертизе материала из Интернета, посвященной проблеме выявления негативной информации в отношении МРОО «Комитет против пыток», в частности, исследовался фрагмент, где указанная организация была названа *самым крупным «грантоедом» региона*. Перед экспертом была поставлена задача по выявлению негативной и, возможно, даже оскорбительной информации, содержащейся в словоупотреблении «*грантоед*».

Был сделан вывод, что негативно-оценочное наименование «*грантоед*» – словообразовательный неологизм, образованный по продуктивной модели образования сложных слов с элементом *-ед* (*мясоед* и пр.). Негативная оценочность создается за счет переносного, метафорического переосмысления этой модели (*-ед* не в прямом смысле) в значении: «лицо, использующее полученные гранты в личных целях, для формирования позитивного имиджа, зарабатывания политического капитала или личного обогащения». Нетрудно видеть, что перед нами – именно концептуальное содержание, а не собственно языковое значение данной окказиональной единицы. Об этом свидетельствует еще одно важное дополнение, согласно которому у данного словоупотребления возникает также сильная экспрессивная негативная окраска за счет фонетической ассоциации с нецензурным словом «*г...оed*».

Поэтому если это словоупотребление характеризует деятельность лиц публичной профессии, представителей авторитетной общественной организации не в частной неформальной беседе, а на страницах печатных СМИ, т. е. в официальной сфере общения, в публичной речи, обращенной к массовой аудитории, оно может рассматриваться как оскорбительное наименование лица/лиц: оно отвечает трем признакам оскорбительности языковой формы выражения, сложившимся в теории и практике лингвистических экспертиз:

1) наличие негативно-оценочных слов и выражений (инвектив), обобщенно характеризующих личность (а не её конкретные действия);

Библиографический список

1. Радбиль Т.Б., Юматов В.А. Возможности и перспективы применения теории речевых актов в лингвистической экспертизе. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2013; 1 – 1: 286 – 290.
2. Радбиль Т.Б., Юматов В.А. Способы выявления имплицитной информации в лингвистической экспертизе. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2014; 3 (2): 18 – 21.
3. Радбиль Т.Б., Юматов В.А. *Язык и метод в современной судебной экспертизе: монография*. А.Ю. Арефьев (ред.). Москва: Юрилитформ, 2015.
4. Фрумкина Р.М. Концепт, категория, прототип. Лингвистическая и экстралингвистическая семантика: *Сборник обзоров*. Москва: ИНИОН РАН, 1992; 4: 2 – 7.
5. Кубрякова Е.С. *Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
6. Красных В.В. *Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология*: курс лекций. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2002.
7. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Базовые характеристики лингвокультурных концептов. *Антология концептов*. Редакторы В.И. Карасик, И.А. Стернин. Волгоград: Перемена, 2005; Т. 1: 13 – 15.
8. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика*. Москва: АСТ: Восток – Запад, 2007.
9. Радбиль Т.Б. *Языковые аномалии в художественном тексте*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2006.
10. Радбиль Т.Б. *Основы изучения языкового менталитета*: учебное пособие. 3-е издание Москва: Флинта; Наука, 2013.
11. Ручина Л.И., Горшкова Т.М. Изучение концептов в русской народной сказке (лингвистический аспект). *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2003; 1: 124 – 130.
12. Ручина Л.И., Горшкова Т.М. Концептосфера русской народной сказки и практика преподавания русского языка как иностранного. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2004; 1: 152 – 157.
13. Ручина Л.И. Когнитивный анализ концепта и семантизация лексики: Динамика языковых и культурных процессов в современной России. *Сборник трудов IV Конгресса РОПРЯЛ*, Сочи, 01-02 ноября 2014 г. Санкт-Петербург: Некоммерческое партнерство «Общество преподавателей русского языка и литературы», 2014: 168 – 172.
14. Жуковская Л.И. «Менталитет» vs «ментальность»: особенности языковой экспликации концепта в современной русской речи. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 326 – 327.
15. Жуковская Л.И. Когнитивные признаки и смысловой объем концепта «менталитет / ментальность» в современном русском языке (по данным научных, энциклопедических и лексикографических источников). *Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского*. 2015; 5: 283 – 287.
16. Сайгин В.Б., Радбиль Т.Б. Особенности парадигматической и синтагматической реализации концептуального поля «грех» в современном русском языке. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; 5: 579.

2) их адресность (то есть, кому они адресованы);

3) неприличность, непристойность формы выражения негативно-оценочных слов и выражений (неприличная форма – это наличие высказываний в адрес гражданина, содержащих непристойную лексику и фразеологию, которая нарушает общественную мораль и нормы общественных приличий. Эта лексика в момент опубликования текста воспринимается большинством людей как недопустимая в печатном тексте [21].

К аналогичным заключениям приводит концептуальный анализ еще одного окказионализма, который был употреблен в тексте статьи одной из областных газет, направленной против имущественной политики районных представителей Русской православной церкви – «*попография*». См. анализируемый контекст: *Всё это вызывает рвотный рефлекс у нормальных людей, которые, не будучи способны повлиять на это засилье «попографии», выражают своё отношение к провинциальным чиновникам РПЦ через надписи на стенах зданий...*

Концептуальный анализ показал, что авторский негативно-оценочный экспрессивный словообразовательный окказионализм «*попография*» содержит обобщающую отрицательную характеристику недостойных, с точки зрения автора статьи, действий «попов». Данное слово «*попография*» образовано по образцу конкретного слова «порнография» – специально, чтобы вызвать у аудитории соответствующие резко негативные ассоциации по отношению к объекту номинации и характеристики. В результате, будучи употреблено в газете, т. е. в публичной речи, обращенной к массовой аудитории, это слово может рассматриваться как оскорбительное наименование лица/лиц.

Добавим, что оскорбительный эффект данного материала усиливается и за счет контекстного окружения данного слова, в котором представлены грубо-просторечные и инвективные слова и выражения («*кучковаться*», «*отродье*»): [конец цитаты] ... *выражают своё отношение к провинциальным чиновникам РПЦ через надписи на стенах зданий, где кучкуется православное отродье*.

В качестве перспектив дальнейшего исследования укажем еще на одну отдельную область приложения принципов концептуального анализа в лингвистической экспертизе – это выявление и содержательная интерпретация элементов «языка вражды» [22] как признаков экстремистской направленности в спорных текстах. Речь идёт, прежде всего, о лингвокультурологической квалификации ряда некодифицированных (просторечных или жаргонных) негативно-оценочных слов и выражений, обозначающих наименования лиц и реалий по национальному, религиозному, гендерному, социальному и пр. признакам, для адекватного истолкования которых недостаточно данных традиционного лингвистического анализа.

17. Сайгин В.В. *Когнитивные признаки и языковая экспликация концепта «грех» в современном русском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Киров, 2013.
18. Ожегов С.И. Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. 14-е изд., доп. Москва: Азбуковник, 1993.
19. *Логический словарь*. Available at: <http://www.slovarik.kiev.ua/logic.html>
20. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука, 1987.
21. Россинская Е.Р. *Судебные экспертизы в гражданском судопроизводстве: организация и практика*. Москва: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2011.
22. Казаков Ю. Между «что делать...» и «что делать?»: пресса и общество в ситуации повышенного риска. *Язык мой... Проблема этнической и религиозной нетерпимости в российских СМИ*. Составитель А.М. Верховский. Москва: РОО «Центр "Панорама"», 2002: 115 – 137.

References

1. Radbil' T.B., Yumatov V.A. Vozmozhnosti i perspektivy primeneniya teorii rechevykh aktov v lingvisticheskoy `ekspertize. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2013; 1 – 1: 286 – 290.
2. Radbil' T.B., Yumatov V.A. Sposoby vyavleniya implicitnoy informatsii v lingvisticheskoy `ekspertize. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2014; 3 (2): 18 – 21.
3. Radbil' T.B., Yumatov V.A. *Yazyk i metod v sovremennoy sudebnoy `ekspertize: monografiya*. A.Yu. Aref'ev (red.). Moskva: Yurilitinform, 2015.
4. Frumkina R.M. Koncept, kategoriya, prototip. Lingvisticheskaya i `ekstralingvisticheskaya semantika: *Sbornik obzorov*. Moskva: INION RAN, 1992; 4: 2 – 7.
5. Kubryakova E.S. *Yazyk i znanie: Na puti polucheniya znaniy o yazyke: Chasti rechi s kognitivnoy tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
6. Krasnyh V.V. *Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya: kurs lekcij*. Moskva: ITDGG «Gnozis», 2002.
7. Karasik V.I., Slyshkin G.G. Bazovye harakteristiki lingvokul'turnykh konceptov. *Antologiya konceptov*. Redaktory V.I. Karasik, I.A. Sternin. Volgograd: Peremena, 2005; T. 1: 13 – 15.
8. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva: AST: Vostok – Zapad, 2007.
9. Radbil' T.B. *Yazykovye anomalii v hudozhestvennom tekste*. Dissertatsiya ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2006.
10. Radbil' T.B. *Osnovy izucheniya yazykovogo mentaliteta: uchebnoe posobie*. 3-e izdanie Moskva: Flinta; Nauka, 2013.
11. Ruchina L.I., Gorshkova T.M. Izuchenie konceptov v russkoj narodnoy skazke (lingvisticheskij aspekt). *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2003; 1: 124 – 130.
12. Ruchina L.I., Gorshkova T.M. Konceptosfera russkoj narodnoy skazki i praktika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2004; 1: 152 – 157.
13. Ruchina L.I. Kognitivnyj analiz koncepta i semantizatsiya leksiki. Dinamika yazykovykh i kul'turnykh processov v sovremennoy Rossii. *Sbornik trudov IV Kongressa ROPRYaL*, Sochi, 01-02 noyabrya 2014 g. Sankt-Peterburg: Nekommercheskoe partnerstvo «Obschestvo prepodavatelej russkogo yazyka i literatury», 2014: 168 – 172.
14. Zhukovskaya L.I. «Mentalitet» vs «mental'nost'»: osobennosti yazykovoj `eksplikatsii koncepta v sovremennoy russkoj rechi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 326 – 327.
15. Zhukovskaya L.I. Kognitivnye priznaki i smyslovoy ob'em koncepta «mentalitet / mental'nost'» v sovremennoy russkom yazyke (po dannym nauchnykh, `enciklopedicheskikh i leksikograficheskikh istochnikov). *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2015; 5: 283 – 287.
16. Sajgin V.V., Radbil' T.B. Osobennosti paradigmicheskoy i sintagmicheskoy realizatsii konceptual'nogo polya «greh» v sovremennoy russkom yazyke. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; 5: 579.
17. Sajgin V.V. *Kognitivnye priznaki i yazykovaya `eksplikatsiya koncepta «greh» v sovremennoy russkom yazyke*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Kirov, 2013.
18. Ozhegov C.I. Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij*. 14-e izd., dop. Moskva: Azbukovnik, 1993.
19. *Logicheskij slovar'*. Available at: <http://www.slovarik.kiev.ua/logic.html>
20. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Nauka, 1987.
21. Rossinskaya E.R. *Sudebnye `ekspertizy v grazhdanskom sudoproizvodstve: organizatsiya i praktika*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt; ID Yurajt, 2011.
22. Kazakov Yu. Mezhdru «chto delat'...» i «chto delat'?»: pressa i obschestvo v situatsii povyshennogo riska. *Yazyk moj... Problema `etnicheskoy i religioznoj neterpimosti v rossijskikh SMI*. Sostavitel' A.M. Verhovskij. Moskva: ROO «Centr "Panorama"», 2002: 115 – 137.

Статья поступила в редакцию 15.09.15

УДК 811.161.1'37

Sajgin V.V., Cand. of Sciences (Philology), Vice-Rector for Administrative and Logistical Affairs of N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (Nizhni Novgorod, Russia), E-mail: secretar@ahch.unn.ru

THE CONCEPTUAL BOND “ГРЕХ” – “ПОКАЯНИЕ” – “ДОБРОДЕТЕЛЬ” (“SIN” – “REPENTANCE” – “VIRTUE”) AS A STRUCTURE OF THE CONCEPTUAL FIELD “ГРЕХ” (“SIN”) IN MODERN RUSSIAN. In the article complex linguocognitive description of contents and structure of the conceptual field “rpeh” (“sin”) in the Russian national conceptual sphere and its language implementation in modern Russian is represented. The poly-component conceptual bond “грех” – “покаяние” – “добродетель” (“sin” – “repentance” – “virtue”) as structural base of the conceptual field “rpeh” is examined. The cognitive characteristics, sense extension, semantic structure and language explication of the concepts “грех”, “покаяние”, “добродетель” are considered on the extensive material of encyclopedic and lexicographic sources, as well as of language data of *Russian National Corpus*. The conception of the research is that the concepts of Russian traditional culture are to be examined within the framework of opposition between religious and secular components in Russian national conceptual sphere which reflects in ordinary consciousness of Russian native speakers. It is proved that the language explication of the conceptual field “rpeh” displays a tendency to desacralization of this concept in the general usage of the language.

Key words: concept, conceptual field “rpeh” (“sin”), linguocognitive analysis, Russian national conceptual sphere, modern Russian language.

В.В. Сайгин, канд. филол. наук, проректор по экономическому развитию и АХР Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: secretar@ahch.unn.ru

В статье осуществляется комплексное лингвокогнитивное описание содержания и структуры концептуального поля «грех» в национальной концептосфере и его языковое воплощение в современном русском языке. Описана многокомпонентная концептуальная связка «грех» – «покаяние» – «добродетель» как структурная основа концептуального поля «грех». Когнитивные признаки, смысловой объём, семантическая структура и языковая объективация концептов «грех», «покаяние» и «добродетель» рассматриваются на обширном материале энциклопедических и лексикографических источников, а также языковых данных Национального корпуса русского языка и свободного ненаправленного ассоциативного эксперимента. Основная идея исследования состоит в том, что концепты русской традиционной культуры могут быть реконструированы в рамках оппозиции между религиозными и внерелигиозными, светскими пластами русской национальной концептосферы, которая находит свое отражение в обыденном сознании носителей языка. Доказано, что в целом языковая экспликация концептуального поля «грех» обнаруживает тенденцию к десакрализации этого концепта в обыденном употреблении языка.

Ключевые слова: концепт, концептуальное поле «грех», лингвокогнитивный анализ, русская национальная концептосфера, современный русский язык.

Введение

Настоящая статья продолжает предпринятый нами исследовательский проект по комплексному лингвокогнитивному описанию концептов русской традиционной культуры на примере концептуального поля «грех». На предыдущих этапах исследования, представленных в наших работах, см., например [1], были описаны когнитивные признаки и языковая экспликация базового для данного концептуального поля концепта «грех» и рядоположенных концептов «покаяние» и «добродетель», которые вместе с базовым концептом «грех» формируют костяк структуры концептуального поля «грех» в русской национальной культуре, вступая в разного типа смысловые отношения друг с другом (сближения, пересечения, включения, импликации, каузации и пр.).

Таким образом, мы можем сформулировать **цель** настоящего исследования – описать специфику семантических связей и отношений в поликомпонентной концептуальной связке «грех» – «покаяние» – «добродетель», которая выступает как основа структурной организации концептуального поля «грех».

В настоящем исследовании «концептуальное поле» понимается, вслед за Т.В. Евсюковой и Е.Ю. Бутенко, как объемное ментальное образование, включающее в себя «как разные типы когнитивных структур, так и различные формы ментальных репрезентаций»: «**Концептуальное поле** – цепочка иерархически структурированных концептов, связанных общей смысловой компонентой. Концептуальное поле может быть организовано вокруг базового концепта, вступающего в интертекстуальном

пространстве в смысловые отношения с другими рядоположенными концептами [курсив наш – В.С.]. Моделирование концептуального поля может осуществляться на базе различного объема информации – как в пределах одного текстового произведения или в рамках концептосферы отдельного автора, так и шире – в объеме всей национальной концептосферы, всего семантического пространства языка» [2, с. 112].

Итак, моделирование структуры концептуального поля предполагает выявление значимых связей и отношений между базовым концептом и другими рядоположенными концептами. Структурные связи и отношения между концептами принято описывать с помощью понятия «**концептуальная связка**» [3] или «**концептосочетание**» [4]. При этом сопоставимые по смыслу концепты не обязательно связаны синонимическими или квазисинонимическими отношениями: возможно также наличие антонимических, гиперо-гипонимических, паритивных, имплицативных отношений, образно-ассоциативных связей. Т.В. Евсюкова и Е.Ю. Бутенко говорят в этом смысле об «онтологически близких концептах»: мы можем «при наложении их смысловых пространств выявить «смысловой остаток», наглядно демонстрирующий культурное своеобразие и различие этих концептов» [2, с. 113].

Методы и материал исследования

Исследование базируется на принципах лингвокогнитивного анализа концептуального содержания культурно значимых единиц национального менталитета, изложенных в работах Т.Б. Радбия [5; 6; 7] и его учеников (см., например [8]). Непол-

Таблица 1

Сопоставление смыслового объема концептов «грех» и «покаяние»

«грех»	«покаяние»
<ol style="list-style-type: none"> 1. Нарушение действием, словом или мыслью воли Бога (поступок, противный закону Божию) 2. Нарушение религиозных предписаний, правил 3. Состояние (чувство, ощущение) вины перед Богом 4. Нарушение предписаний, правил нравственности 5. Проступок, преступление 6. Ошибка 7. Состояние (чувство, ощущение) вины 8. Порок, недостаток 9. Беда, несчастье 10. Состояние греховности = ощущение неправильности, предосудительности (своих действий) 11. Распутство 12. Человеческая слабость 13. Недостаток, изъян в состоянии вещи, в работе механизма, устройства 14. Что-то плохое, неправильное 15. Обман 16. Раздражение, досада 17. Грусть, печаль 18. Воровство 19. Умствование 20. Бедность / богатство 21. О ком-то некрасивом, физически непривлекательном 	<ol style="list-style-type: none"> 1. В христианстве: одно из семи таинств – признание перед БОГОМ своих грехов с искренним желанием отказаться от них 2. То же, что исповедь: признание грехов перед священником 3. Церковное наказание за некоторые преступления и грехи, состоявшее в принудительной и подконтрольной молитве 4. Добровольное признание в совершенном проступке 5. Признание своей вины в чем-л., какой-л. ошибке 6. То же, что раскаяние: сожаление по поводу чего-либо 7. Облегчение, освобождение от душевных или физических тягот 8. Источник исправления (в нравственно-психологическом смысле)

средственно анализ концептов осуществляется в настоящей работе на основе методики концептуального анализа, разработанной учёными кафедры преподавания русского языка в других языковых средах филологического факультета ННГУ им. Н.И. Лобачевского [9; 10; 11; 12].

В качестве материала исследования выступают толкования анализируемого слова в основных толковых и этимологических словарях русского языка, а также языковой материал Национально корпуса русского языка, где фиксируется как стандартная, так и нетиповая сочетаемость интересующих нас лексем «грех», «покаяние» и «добродетель» в современном русском языке.

Основные результаты исследования

Для начала было проведено попарное сопоставление выявленного ранее, в предыдущих работах, смыслового объема концептов «грех» – «покаяние» и «грех» – «добродетель». Ниже, в **Табл. 1**, представлены данные по концептуальной связке «грех» – «покаяние» (цветовое выделение маркирует совпадающие смысловые зоны сопоставляемых концептов).

В целом можно утверждать, что концепты «грех» и «покаяние» находятся в отношении взаимообусловленной оппозитивности, или «квазиантонимичности».

Данные Национального корпуса русского языка демонстрируют нам разные типы концептуальных отношений внутри анализируемой концептуальной связки «грех» – «покаяние»:

А) конъюнкция:

Также разгорячает плоть, мысли, чувства – в то время как в пост должно стараться свои чувства обуздывать, мысли в порядок приводить, о вечности, о грехах и покаянии думать [Беременность: Планирование беременности (форум) (2005)];

Истинное, внутреннее, духовное богослужение совершается через познание Бога как моего Бога; через внутреннее сокрушение о грехах и покаяние; через принятие благодати и устройство храма Божия в обновленной посредством ее душе [Два труда об истинном христианстве (2004) // «Журнал Московской патриархии», 2004.02.23];

Б) сопоставление:

Наоборот, чем больше грех, тем больше и покаяние [Владимир Шаров. Воскрешение Лазаря (1997-2002)];

В) антитеза:

То, что в грехе задумал свершить, в покаянии кладу к ногам Твоим, Господи [И.А. Новиков. Пчелы-причастницы (1908)];

Г) импликация:

Пусть же праведные судом оправдаются, мы же, грешные – только смирением и покаянием, ибо знаем, что нет без

греха покаяния, без покаяния нет спасения [Д.С. Мережковский. Воскресшие Боги. Леонардо да Винчи (1901)];

Д) каузация:

... огласительным поучением о вере и нравственности, а потом переходить к грехам, подлежащим покаянию и исправлению [патриарх Алексий II (Ридигер). Ежегодное епархиальное собрание города Москвы (2004) // «Журнал Московской патриархии», 2004.02.23];

По его словам, никакого особенного дела не было, просто человек должен периодически очищаться от греха, налагая на себя покаяние [Анна Ткачева. Приворот (1996)].

Можно сделать вывод, что концептуальная связка «грех» – «покаяние» выступает в национальной концептосфере как устойчивая когнитивная модель, воспроизводимая в текстах культуры и в речевой практике носителей русского языка, причем она является значимой как в религиозном, так и во внерелигиозном, светском пласте русской национальной культуры.

Далее рассматривалась концептуальная связка «грех» – «добродетель»: данные представлены в **Табл. 2** (цветовое выделение маркирует совпадающие смысловые зоны сопоставляемых концептов).

В целом можно утверждать, что концепты «грех» и «добродетель», как и рассмотренные выше «грех» и «покаяние», также находятся в отношении взаимообусловленной оппозитивности, или «квазиантонимичности».

При этом в национальной концептосфере тоже существуют востребованные устойчивые модели употребления и воспроизводимости данной концептуальной связки «грех» – «добродетель», о чем свидетельствуют следующие языковые данные Национального корпуса русского языка, где представлены разные типы отношений:

А) конъюнкция:

Разнести, развести по разные стороны грехи и добродетели, предательство и верность, трусость и отвагу, бездарность и Господне дарование, границей положить национальное различие или вот классовое, как кладут большевики [Сергей Самсонов. Одиннадцать (2010)];

«Облако Возмездия» – это не о грехе и добродетели [Александр Пятигорский. Вспомнишь странного человека (1997)];

Подобно природным стихиям, не знающим греха и добродетели, Шива-Шакти представляются богами внеэтическими [Борис Малышев. Индуизм (2001)];

Непримиримость к несправедливости, тунеядству, нечестности, карьеризму, стяжательству; Иерархия (первых четырех) потребностей по А. Маслоу Система греха и добро-

Таблица 2

Сопоставление смыслового объема концептов «грех» и «добродетель»

«грех»	«добродетель»
<ol style="list-style-type: none"> 1. Нарушение действием, словом или мыслью воли Бога (поступок, противный закону Божию) 2. Нарушение религиозных предписаний, правил 3. Состояние (чувство, ощущение) вины перед Богом 4. Нарушение предписаний, правил нравственности 5. Проступок, преступление 6. Ошибка 7. Состояние (чувство, ощущение) вины 8. Порок, недостаток 9. Беда, несчастье 10. Состояние греховности = ощущение неправильности, предосудительности (своих действий) 11. Распутство 12. Человеческая слабость 13. Недостаток, изъян в состоянии вещи, в работе механизма, устройства 14. Что-то плохое, неправильное 15. Обман 16. Раздражение, досада 17. Грусть, печаль 18. Воровство 19. Умствование 20. Бедность / богатство 21. О ком-то некрасивом, физически непривлекательном 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Положительное нравственное качество человека 2. Высокая нравственность 3. Моральная чистота 4. Нравственный образ жизни, поведение человека, основанное на стремлении его к добру 5. Добро 6. Носитель высоких нравственных качеств 7. Благодеяние, оказываемое кем-либо, доброе дело

детели [Н. Л. Захаров. Система регуляторов социального действия российских государственных служащих (теоретико-социологический анализ) (2002)];

Соответственно, этический строй предполагает оценку целей и норм культуры, классифицируя их как **«грехи» и «добродетели»** [Н.Л. Захаров. Система регуляторов социального действия российских государственных служащих (теоретико-социологический анализ) (2002)];

Б) дизъюнкция:

«Я понял, что когда любишь, то в своих рассуждениях об этой любви нужно исходить от высшего, от более важного, чем счастье или несчастье, **грех или добродетель** в ихходящем смысле, или не нужно рассуждать вовсе», – прочитала Аля на последней странице – уже после того как Алехин простился с Анной Алексеевной и со жгучей болью в сердце понял, как ненужно, мелко и как обманчиво было все, что мешало им любить... [Анна Берсенева. Полет над разлукой (2003-2005)];

В) антитеза:

Этот аргумент популярен среди неллицимерных лугов, не считающих ложь **грехом** (который имеет **антитезу «добродетель»**) [Химера по имени Правда (2002) // «Другой», 2002. 11.15];

Говорит, не только не **грех**, а **добродетель** [Анатолий Найман. Жизнь и смерть поэта Шварца // «Октябрь», 2001];

Будто кто не знает, где **грех**, а где **добродетель**... [Владимир Кручин. Как только, так сразу (1992)];

Жало, интимное общение с сатаной, сладкие слова и соблазненные за оградой рая – все это более похоже на **грех**, чем на **добродетель** [И. Г. Эренбург. Портреты современных поэтов (1922)];

Г) импликация:

«Все концы со всеми концами сходятся», – и пресловутое карамазовское «всё позволено», т.е. **нет греха, не надо добродетели** «могу всё, что хочу» – есть только естественное и притом реальное заключение диалектики, есть вовсе не вывод Ивана Карамазова о мире и жизни, а вывод самого скорбного Фед. Мих-ча о мире и жизни... [В.В. Розанов. На лекции о Достоевском (1909)].

Следующий этап исследования предполагает описание особенностей интеграции двух элементарных концептуальных связей «грех» – «покаяние» и «грех» – «добродетель» в многокомпонентную концептуальную связку «грех» – «покаяние» – «добродетель» (включающую «полноценный» антоним к «добродетели» – «порок»). Именно эта многокомпонентная концептуальная связка, члены которой воплощают в себе полярные «узловые точки» совокупного концептуального пространства греха, выступает как основа структуры концептуального поля «грех» в национальной концептосфере.

При этом семантические отношения, формирующие структуру означенного концептуального поля, по-разному структурируют концептуальное пространство применительно к **религиозному и внерелигиозному, светскому** пласту данного концептуального содержания.

Наиболее очевидно наличие концептуальной связанности и взаимообусловленности между этими тремя «узловыми точками» в **религиозном компоненте** концептуального поля «грех». «Грех» в религиозно-православной культуре мыслится как источник духовно покаяния человека, отпадения от праведной жизни, от Бога. Посредством акта «покаяния» человек освобождается от греха и в результате обретает как отдельные добродетели, так и добродетельную жизнь в целом, в Боге, без греха. Вне таинства покаяния человек отпадает от Бога и приобретает разнообразные пороки как результат жизни во грехе.

Ср., например: **«Порок»** – этический термин, обозначающий укорененность в грехе и недолжном поведении. Термин появился в средневековой этике и обычно сопоставлялся с грехом. Если грех воспринимался как поступок и результат выбора, то порок (лат. *vitium*) трактовался как аморальная склонность, которая превращается в пагубную привычку» [https://ru.wikipedia.org/wiki/Порок_(этика)].

Графически модель структурных отношений в многокомпонентной концептуальной связке «грех» – «покаяние» – «добродетель» / «порок» отображена на **Рис. 1** (знак «→» означает необходимую обусловленность, знаки «+ / –» означают наличие отсутствия соответствующего концепта).

Несколько иначе представляются структурные связи между компонентами данной концептуальной связки применительно к их **внерелигиозному, светскому восприятию**. Облегченная

↗ (+) ПОКАЯНИЕ → ДОБРОДЕТЕЛЬ ГРЕХ ↘ (–) ПОКАЯНИЕ → ПОРОК

Рис. 1. Семантическая структура концептуальной связки «грех» – «покаяние» – «добродетель» / «порок» в религиозно-православном аспекте:

расширительная трактовка греха как любой неправильности или ошибки, в том числе простительной человеческой слабости, имплицитно психологизованное понимание покаяния как психологического чувства – раскаяния, как осознания неправильности своих мыслей, чувств, отношений или поступков, которое не обязательно приводит к исправлению, к добродетельному образу жизни.

Утрачивается деятельностный характер покаяния как важного духовного акта, при этом также минимализируется противопоставление добродетели и порока, внедряется их релятивизированное, условное восприятие (они могут даже отождествляться при определенных условиях). В результате в светском понимании данной концептуальной связки концептуальная связанность между компонентами представляется несколько ослабленной, отчасти факультативной, необязательной.

Можно утверждать, что в светском понимании концепты «грех», «покаяние» и «добродетель» воспринимаются в какой-то мере изолированно: во всяком случае, их взаимное пересечение не столь очевидно, в сравнении с религиозной сферой.

Графически модель структурных отношений в многокомпонентной концептуальной связке «грех» – «покаяние» – «добродетель» / «порок» во внерелигиозном, светском аспекте концептуального содержания данного концептуального поля отображена на **Рис.2** (знак «→» означает необходимую обусловленность, знак [→] означает факультативную, ослабленную обусловленность, знак [] означает необязательность, факультативность самого концепта, заключенного в квадратные скобки, для данной структуры, знак ⊃ означает возможное смешение или неразграничение концептов).

↗ | ДОБРОДЕТЕЛЬ ГРЕХ → [ПОКАЯНИЕ = РАСКАЯНИЕ] ↑↓ [⊃] ПОРОК

Рис. 2. Семантическая структура концептуальной связки «грех» – «покаяние» – «добродетель» / «порок» во внерелигиозном, светском аспекте.

Языковые и текстовые свидетельства также подтверждают наличие устойчивой многокомпонентной концептуальной связки «грех» ↔ «покаяние» ↔ «добродетель» по преимуществу в текстах, ориентированных на религиозный дискурс – см. обнаруженные нами примеры из Национального корпуса русского языка:

При молитвах наших за ближних Господь смотрит на сердца наши – искренно ли мы желаем спасения и всякого блага нашим ближним, как себе; во-вторых, на то – искренно ли мы гнушаемся **грехом** и любим **покаяние** и **добродетель**; в-третьих, на то – любим ли мы искренно Господа и сердечно ли предаем Ему; в-четвертых – не гневаемся ли на кого, не враждуем ли? [Иоанн Кронштадтский. Дневники (1908)];

Есть бесконечная свобода, которой мы лишились, поработившись бессловесным страстям, ибо всякий, делающий **грех**, есть раб греха, по слову Господа, и потому должны мы все стремиться к свободе духовной чрез искреннее **покаяние** и **добродетель**, особенно чрез любовь к Богу и взаимную дружбу к другу [Иоанн Кронштадтский. Живое слово мудрости духовной (1860-1880)];

Во время Литургии говорил импровизацию о том, что **грехи** расслабляют все существо человека; что нужно всегдашнее **покаяние**, всегдашнее понуждение себя к **добродетели** [Иоанн Кронштадтский. Дневники (1908)].

Думается, что это ещё раз косвенным образом подтверждает тенденцию к десакрализованному восприятию концептуального поля «грех» в целом и его структурообразующей концептуальной связки «грех» ↔ «покаяние» ↔ «добродетель» в обыденном языковом сознании носителей русского языка.

Выводы

Анализ данной многокомпонентной связки показал, что концептуальное пространство структурируется по-разному приме-

нительно к религиозному и внерелигиозному, светскому пласту данного концептуального содержания.

Наиболее очевидно наличие концептуальной связанности и взаимообусловленности между этими тремя «узловыми точками» в религиозном компоненте концептуального поля «грех». Посредством акта «покаяния» человек освобождается от греха и в результате обретает добродетель. Вне покаяния человек приобретает разнообразные пороки как результат жизни во грехе.

Во внерелигиозном, светском восприятии данной связи облегченная расширительная трактовка греха как любой неправильности или ошибки, в том числе простительной человеческой слабости, имплицитно психологизованное понимание покаяния как психологического чувства – раскаяния, как осознания неправильности своих мыслей, чувств, отношений или поступков, которое не обязательно приводит к исправлению, к добродетельному образу жизни.

Библиографический список

1. Сайгин В.В. *Когнитивные признаки и языковая экспликация концепта «грех» в современном русском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Киров, 2013.
2. Евсюкова Т.В., Бутенко Е.Ю. *Лингвокультурология*: учебник. Москва: Флинта; Наука, 2014.
3. Радбиль Т.Б. *Основы изучения языкового менталитета*: учебное пособие. 3-е изд. Москва: Флинта; Наука, 2013.
4. Крючкова Н.В. Дискурсивное варьирование концептов. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2009; 4: 271 – 276.
5. Радбиль Т.Б. Прагматические аномалии в среде языковых аномалий русской речи. *Русский язык в научном освещении*. 2006; 12 (2): 56 – 79.
6. Радбиль Т.Б. Аномалии в сфере языковой концептуализации мира. *Русский язык в научном освещении*. 2007; 1 (13): 239 – 265.
7. Радбиль Т.Б. *Языковые аномалии в художественном тексте: Андрей Платонов и другие*. Москва: Флинта, 2012.
8. Жуковская Л.И. Когнитивные признаки и смысловой объем концепта «менталитет / ментальность» в современном русском языке (по данным научных, энциклопедических и лексикографических источников). *Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского*. 2015; 5: 283 – 287.
9. Ручина Л.И. Место лингвокультурологии в ряду лингвистических дисциплин. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2000; 1: 183 – 186.
10. Ручина Л.И. Когнитивный анализ концепта и семантизация лексики. Динамика языковых и культурных процессов в современной России. *Сборник трудов IV Конгресса РОПРЯЛ*, Сочи, 01-02 ноября 2014 г. Санкт-Петербург: Некоммерческое партнерство «Общество преподавателей русского языка и литературы», 2014: 168 – 172.
11. Ручина Л.И., Горшкова Т.М. Концептосфера русской народной сказки и практика преподавания русского языка как иностранного. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2004; 1: 152 – 157.
12. Ручина Л.И., Горшкова Т.М. Словарь комбинированного типа как способ лексикографического описания концептосферы русской народной сказки. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2011; 6-2: 130 – 135.

References

1. Sajgin V.V. *Kognitivnye priznaki i yazykovaya `eksplikaciya koncepta «greh» v sovremennoy russkom yazyke*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Kirov, 2013.
2. Evsyukova T.V., Butenko E.Yu. *Lingvokulturologiya*: uchebnyk. Moskva: Flinta; Nauka, 2014.
3. Radbil' T.B. *Osnovy izucheniya yazykovogo mentaliteta*: uchebnoye posobie. 3-e izd. Moskva: Flinta; Nauka, 2013.
4. Kryuchkova N.V. Diskursivnoye var'irovaniye konceptov. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2009; 4: 271 – 276.
5. Radbil' T.B. Pragmaticheskie anomalii v srede yazykovykh anomalij russkoj rechi. *Russkij yazyk v nauchnom osveschenii*. 2006; 12 (2): 56 – 79.
6. Radbil' T.B. Anomalii v sfere yazykovoj konceptualizacii mira. *Russkij yazyk v nauchnom osveschenii*. 2007; 1 (13): 239 – 265.
7. Radbil' T.B. *Yazykovye anomalii v hudozhestvennom tekste: Andrej Platonov i drugie*. Moskva: Flinta, 2012.
8. Zhukovskaya L.I. Kognitivnye priznaki i smyslovoy ob'em koncepta «mentalitet / mental'nost'» v sovremennoy russkom yazyke (po dannym nauchnykh, `enciklopedicheskikh i leksikograficheskikh istochnikov). *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2015; 5: 283 – 287.
9. Ruchina L.I. Mesto lingvokulturologii v ryadu lingvisticheskikh disciplin. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2000; 1: 183 – 186.
10. Ruchina L.I. Kognitivnyy analiz koncepta i semantizaciya leksiki. Dinamika yazykovykh i kul'turnykh processov v sovremennoy Rossii. *Sbornik trudov IV Kongressa ROPRYAL*, Sochi, 01-02 noyabrya 2014 g. Sankt-Peterburg: Nekommercheskoe partnerstvo «Obschestvo prepodavateley russkogo yazyka i literatury», 2014: 168 – 172.
11. Ruchina L.I., Gorshkova T.M. Konceptosfera russkoj narodnoj skazki i praktika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2004; 1: 152 – 157.
12. Ruchina L.I., Gorshkova T.M. Slovar' kombinirovannogo tipa kak sposob leksikograficheskogo opisaniya konceptosfery russkoj narodnoj skazki. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2011; 6-2: 130 – 135.

Статья поступила в редакцию 15.09.15

УДК 81'42

Smirnova E.E., assisting teacher, Department of Teaching Russian in Foreign Languages Environments of Philological, N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: eesmirnova@bk.ru

THE CONCEPT “ИСТИНА” (“TRUTH”) IN THE SOVIET PUBLICISTIC DISCOURSE: ON PROBLEM OF DISCURSIVE VARIATION OF THE CONCEPT. The article deals with a phenomenon of “discursive variation of a concept” which is interpreted as modification (extension or narrowing) of conceptual contents depending on sphere of functioning. The phenomenon of “discursive variation of a concept” is considered on the example of functioning of the concept “истина” (“truth”) in the Russian national language consciousness of the Soviet period. The data of research is Soviet publicists' texts. The source of the material is the Russian National Corpus, a reference system is based on a collection of Russian texts in electronic form. The analysis reveals stable and variable cognitive features of the semantic content of this concept on the basis of its initial cognitive feature ‘something that corresponds to reality, something that exists actually’. The concept “истина” is considered as a dynamic phenomenon, determined chiefly by linguocultural, ideological, discursive and other kinds of peculiarities.

Key words: cognitive linguistics, concept, cognitive feature, discourse, contents of a concept, discursive variation of a concept.

Е.Е. Смирнова, ассистент каф. преподавания русского языка в других языковых средах филологического факультета Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: eesmirnova@bk.ru

КОНЦЕПТ «ИСТИНА» В СОВЕТСКОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ: К ПРОБЛЕМЕ ДИСКУРСИВНОГО ВАРИИРОВАНИЯ КОНЦЕПТОВ

В статье анализируется явление «дискурсивного варьирования концепта», которое понимается как изменение (расширение или сужение) концептуального содержания в зависимости от сферы функционирования концепта. Явление «дискурсивного варьирования концепта» рассматривается на примере функционирования концепта «истина» в русском языковом сознании советского периода. Материалом для исследования выступают тексты советской публицистики. Источником материала служит Национальный корпус русского языка, представляющий собой собрание текстов на русском языке в электронной форме. Выявляются устойчивые и вариативные когнитивные признаки смыслового наполнения данного концепта на базе его исходного когнитивного признака 'то, что соответствует действительности; то, что есть на самом деле'. Концепт «истина» рассматривается как динамическая величина, содержание которой в значительной степени обусловлено лингвокультурными, идеологическими, дискурсивными и другими особенностями.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, концепт, когнитивный признак, содержание концепта, дискурс, варьирование концепта

На сегодняшний день большинство исследователей, научные интересы которых лежат в области изучения концептов, сходятся во мнении, что концепт есть величина динамичная, зависящая от множества факторов. Под воздействием определённых социокультурных условий содержание концепта может меняться, причём базовая его часть остаётся стабильной — см., например [1]. Эту детерминированность концептуального содержания также отразила Ф.Ф. Фархутдинова, определяя концепт как «инвариантно-вариативное знание определённого социума о каком-либо явлении духовной или материальной культуры, реализующееся через пространство разноуровневых и разнопорядковых знаков» [2, с. 25].

Содержание концепта в значительной степени является дискурсивно обусловленным. В процессе функционирования возникают дискурсивные варианты концепта, которые, безусловно, необходимо учитывать при построении исследовательской модели изучаемого концепта.

Отношения дискурса и концепта Н.В. Крюкова описывает следующим образом: «Отношения концепта и дискурса носят двунаправленный характер: не только тот или иной тип дискурса объединяет в себе определённые концепты, но и концепты, неся на себе отпечаток того дискурса, к которому они по преимуществу принадлежат, обладают способностью некоторым образом направлять коммуникацию, порождая вокруг себя определённый дискурс» [3, с. 35].

Цель данной статьи — выявить особенности дискурсивного варьирования концепта «истина», определить дискурсивную обусловленность выделенных когнитивных признаков и степень их актуализации для того или иного типа дискурса.

Материалом исследования послужила публицистика советского периода (1917 — 1991 гг.). Источником материала явился Национальный корпус русского языка (НКРЯ). НКРЯ — это информационно-справочная система, основанная на собрании текстов на русском языке в электронной форме. Тексты сопровождаются определёнными пометами или разметкой. Корпус представляет язык на определённом этапе (или этапах) его существования и во всём многообразии жанров, стилей, территориальных и социальных вариантов и т. п.

Исследование основано на принципах лингвокогнитивного анализа концептов, принятых в Воронежской школе концептуального анализа [4]. Методологической основой исследования является разграничение концептуального содержания и языковой семантики анализируемых единиц, изложенное в работах [5; 6]. Элементы анализа дискурса в работе основаны на разработках В.Б. Кашкина по сопоставительным исследованиям дискурса [7]. В качестве основного метода исследования применяется методика концептуального анализа, разработанная на кафедре преподавания русского языка в других языковых средах филологического факультета ННГУ им. Н.И. Лобачевского [8; 9; 10]. Использование этой методики позволяет выявлять культурно значимое содержание концептов со сложным, абстрактным содержанием (см., например, образец такого подхода в работах нижегородских исследователей [11; 12; 13]). К числу подобных лингвокультурных концептов, несомненно, принадлежит и исследуемый концепт «истина».

Изучив и обобщив существующие на сегодняшний день подходы к пониманию природы концепта, наиболее продуктивным нам представляется когнитивный подход, согласно которому концепт есть комплексная мыслительная единица, которая отражает культурно-исторический опыт народа и его мировосприятие. В настоящей работе принято определение концепта,

предложенное З.Д. Поповой и И.А. Стерниным, в соответствии с которым рассматриваемая категория представляет собой «искретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [14, с. 34].

В результате применения методики сплошной выборки в публицистических текстах советского периода зафиксировано 985 употреблений лексемы *истина*.

В ходе работы с целью систематизации языкового материала мы разделили весь массив контекстов на группы по признаку «сфера функционирования» (согласно пометам в НКРЯ). Выделенные сферы функционирования представляют соответствующие типы дискурса. Анализ контекстов показал, что концепт «истина» актуализуется преимущественно в четырёх группах: «политика и общественная жизнь» (398 употреблений), «искусство и культура» (246), «религия и философия» (149) и «наука и техника» (91).

Проведённый анализ показал, что базовым, исходным когнитивным признаком для концепта «истина» следует считать когнитивный признак (КП) «то, что соответствует действительности, то, что есть на самом деле».

Данный КП является часто воспроизводимым в текстах советской публицистики и является актуальным для всех типов дискурса. Это подтверждается ещё и тем фактом, что соответствующий лексико-семантический вариант (ЛСВ) слова *истина* фиксируется толковыми словарями современного русского языка в качестве одного из первых, основных значений.

Концепт «истина» реализуется в общественно-политическом типе дискурса помимо базового (КП «то, что соответствует действительности, то, что есть на самом деле») следующим набором когнитивных признаков.

КП «**правило, утверждение, закономерность**»: *Только вчера они усвоили этот канон, только вчера постигли великую истину, что лошади существуют для езды....* [НКРЯ]. Следует заметить, что и этот КП относится к числу базовых и актуализуется во всех представленных типах дискурса.

На базе КП «**правило, утверждение, закономерность**» происходит конкретизация абстрактного понятия «истина», сопровождающееся ненормативным образованием формы множественного числа по модели конкретных существительных. Этот процесс находит обнаружение как в особенностях атрибутивной сочетаемости, так и на уровне глагольной сочетаемости (*проповедовать истины, пропагандировать истины, провозгласил истины, обладать истинами, пересмотреть истины, утвердиться в истинах*).

Помимо этих двух когнитивных признаков общественно-политический тип дискурса демонстрирует высокую воспроизводимость КП «**цель**». Истина — цель власть держащих структур, правящей партии и, что не менее важно, нового государства, нового общества. Истина обретает совершенно конкретное воплощение в программе партии. Источниками истины объявляются коммунизм, марксизм и К. Маркс. Что есть истина, определяет исключительно очередной съезд: *Нет истины кроме Партии, и Ленин — пророк её. Что есть истина? «Для нас, ленинцев, истина — это Партия, а определяет истину — Съезд». Цель наша*

... в том, чтобы обеспечить истине господство в сознании большинства и в организованной общественной жизни [НКРЯ].

В общественно-политическом типе дискурса отрицается существование вечной истины, священной истины. Для того времени очень показательным является лозунг: «Всякая истина, которая исходит не от нас, есть ложь» [НКРЯ].

В гораздо меньшей степени здесь представлен КП «**объект поиска**». (В сравнении с количеством реализаций данного КП при анализе концепта «правда») Думается, это обусловлено тем, что в новом советском государстве отсутствует необходимость в поиске истины, поскольку утверждён совершенно конкретный, доступный всем источник истины: государство, программа партии. Подчеркивается исключительная роль государства, России в поиске истины: *Государство нужно, необходимо преображающейся России не как отвлеченная самоцель, а как средство выявления некоей всемирно-исторической истины, ныне открывающейся человечеству ярче всего через русский народ и его крестные страдания*. [НКРЯ].

Таким образом, для общественно-политического типа дискурса актуальными становятся прежде всего когнитивные признаки, обусловленные общественно-политической ситуацией в стране: нарастанием революционного движения, потребностью обращения власти к вечным неоспоримым ценностям с целью сплочения народа.

Обращение к контекстам, представляющим дискурс, посвящённый сферам искусства и культуры, показал следующее. Доминирующими для рассматриваемого концепта в этом дискурсе следует считать КП «**цель**» и «**объект поиска**». Истина – то, к чему стремятся художники, писатели, актёры, театр в целом, поскольку это является залогом успеха у зрителей, читателей и высшим критерием качества: *Гамлет невозможен без решающей для образа лепки всех сцен сомнения, мучений человека над поисками истины, отчаяния от невозможности отыскания этой истины*. [НКРЯ]. Утверждается, что искусство есть ни что иное, как «*непрерывный поиск истины*».

Искусство признаётся источником внедрения истин, именно автор открывает истину зрителям, слушателям, читателям: *И хорошо, что эти простые истины приходят к юным зрителям без скучных нравов, легко и свободно, вместе с веселой шуткой и забавными приключениями их сверстников – героев фильма* [НКРЯ].

Также искусством признаётся существование абсолютной истины: *Он верил, что существует абсолютная истина, но стоял лишь за условное осуществление ее, любил говорить: «В меру, друг, в меру!»* [НКРЯ].

Данный тип дискурса в силу своей специфики предполагает метафорическое переосмысление истины: происходит одушевление истины. Это главным образом поддерживается на синтагматическом уровне в атрибутивной сочетаемости (добрая, чистая, живая, беспощадная, скучная и др.).

В религиозно-философском типе дискурса специфика истины, её религиозная отнесенность проявляется прежде всего на синтагматическом уровне в особенностях атрибутивной сочетаемости (великая, вечная, святая, Божия (Божья), Христова, божественная, богооткровенная, богословская, священная, православная, высшая (высшие), духовная, канонизированная, единоспасительная, небесная, всечеловеческая истина).

В данной группе контекстов актуализуются уже выявленные ранее КП «**цель**» и «**объект поиска**»: *Сколько великих сердец и умов запуталось, погибло, не найдя истины, мы же этой истиной обладаем* [НКРЯ]. Безоговорочное стремление к истине и любовь к Богу объявляются неразделимыми понятиями: *А что должно это происходить, движимое любовью к Богу, жадной Истины, так это само собою разумеется* [НКРЯ].

Для смыслового наполнения концепта «истина» актуальным оказывается КП «**идеал**», которому представители церкви призывают поклоняться: *... любят Красоту, Добро, Истину – а это все стихии Божества* [НКРЯ]. Исключается любое оспаривание истины, звучат призывы к смирению перед истиной: *... сущность мудрости – чувство Истины и смирение перед ней...* [НКРЯ]. КП «**идеал**» поддерживается в глагольной сочетаемости (поклоняться истине, преклоняться перед истиной, любить истину). Именно через безусловную любовь к истине можно прийти

к спасению: *Любить Истину больше себя, отвержение себя – начало спасения* [НКРЯ].

Нельзя не отметить, что в данной группе контекстов регулярными являются сопоставления истины и веры, правды и веры, истины и Бога, правды и Бога. Само понятие истины является крайне важным как для православной культуры, так и для религии в целом.

В данном случае не государство, а церковь признаётся высшей носительницей правды, а христианство объявляется «*откровением высшей Божьей правды*», «*общественным выражением высшей правды Христовой*» [НКРЯ].

Происходит конкретизация КП «**правило, утверждение, закономерность**»: это правила «божественного» происхождения, которые не требуют доказательств.

Уникальным для религиозно-философского типа дискурса является КП «**абсолютность**», «**неизменность**». Данные КП поддерживаются на синтагматическом уровне в атрибутивной сочетаемости (великая, высшая, единственная, вечная, святая, безусловная): *Учение Жизни, давая в соответствии с переживаемым нами временем новый аспект единой вечной Истины...* [НКРЯ]. Для сравнения: *... политика не знает вечных истин...* [НКРЯ].

Характерными для религиозно-философского типа дискурса в нашей работе следует признать КП «**алогичность**» и «**непознаваемость**»: *Нам непонятны многие божественные истины – но ведь непостижимость, необъятность их – их свойство. Я бы прямо сказал: если нашему грешному уму какая-либо богословская Истина кажется логичной, симметричной и т. п., значит она не истина...* [НКРЯ]. Интеллект и эрудиция не являются залогом приближения к истине.

Научный тип дискурса, демонстрирует следующие особенности дискурсивного варьирования рассматриваемого концепта. Доминирующими здесь являются КП «**объект поиска**» и «**цель**», но они получают «научное» прочтение. Специфичным для научной сферы деятельности является сам процесс поиска истины: через исследование и, что особенно важно, через эксперимент, опыт: *Чтобы докопаться до истины, нужны дальнейшие эксперименты. Не бойтесь войти в противоречие с существующими представлениями, лишь бы ваши идеи в точности соответствовали опыту, этому вернейшему компасу истины...* [НКРЯ].

Ещё один путь к истине – научная дискуссия, спор, где ценными являются веские доказательства, логичные обоснования, а не умозрительные умозаключения, что позволяет нам выделить КП «**логичность**».

Главная цель любого учёного – это стремление постигнуть истину, но подчёркивается, что достижение полной истины невозможно. Для науки не существует абсолютной истины в отличие от искусства и религии: *На пути к истине ученый никогда не достигает полной истины, приближаясь к ней «асимптотически»* [НКРЯ].

КП «**изменчивость**» поддерживается в особенностях глагольной сочетаемости (пересмотреть истины, изменить истины, опровергнуть истину и др.). Наука в отличие от религии и искусства не признаёт вечных истин: *Немногие научные истины удерживаются в веках. Поэтому каждый ученый должен быть готов спокойно принять дополнение, изменение или даже опровержение сделанного им открытия* [НКРЯ].

Наука, разумеется, объявляется источником истины.

Таким образом, проведённый анализ продемонстрировал нам возможности дискурсивного варьирования концептуального содержания в рамках одного концепта: расширение и сужение концептуального содержания в зависимости от сферы функционирования концепта. Полученные результаты позволяют нам выделить как общие когнитивные признаки, которые актуализируются в каждой рассмотренной группе контекстов («то, что соответствует действительности, то, что есть на самом деле», «правило, утверждение, закономерность и т.д.), так и когнитивные признаки, характерные только для одной сферы функционирования. Также анализ показал, что выявленные когнитивные признаки могут быть антонимичными друг другу: «алогичность», «абсолютность», «неизменность» в религиозно-философском типе дискурса, с одной стороны, и «логичность», «изменчивость» в научном дискурсе, с другой.

Добавим, что наш материал демонстрирует не только наличие или отсутствие того или иного когнитивного признака в кон-

цептуальном содержании, а также и степень его релевантности для определённого типа дискурса.

Библиографический список

1. Радбиль Т.Б. *Основы изучения языкового менталитета*: учебное пособие. 3-е издание Москва: Флинта; Наука, 2013.
2. Фархутдинова Ф.Ф. *Взглянуть на мир сквозь призму слова: опыт лингвокультурологического анализа русскости*. Иваново: ИВГУ, 2000.
3. Крючкова Н.В. *Концепт – референция – коммуникация*. Саратов: «ИП Баженов», 2009.
4. Попова З.Д., Стернин И.А. *Очерки по когнитивной лингвистике*. Воронеж: Истоки, 2001.
5. Радбиль Т.Б. *Языковые аномалии в художественном тексте: Андрей Платонов и другие*. Москва: Флинта, 2012.
6. Радбиль Т.Б. Прагматические аномалии в среде языковых аномалий русской речи. *Русский язык в научном освещении*. 2006; 12 (2): 56 – 79.
7. Кашкин В.Б. Сопоставительные исследования дискурса. Концептуальное пространство языка. *Сборник научных трудов, посвященный юбилею проф. Н.Н. Болдырева*. Редактор Е.С. Кубрякова. Тамбов: ТГУ, 2005: 337 – 353.
8. Ручина Л.И. Когнитивный анализ концепта и семантизация лексики. Динамика языковых и культурных процессов в современной России. *Сборник трудов IV Конгресса РОПРЯЛ*, Сочи, 01-02 ноября 2014 г. Санкт-Петербург: Некоммерческое партнерство «Общество преподавателей русского языка и литературы», 2014: 168 – 172.
9. Ручина Л.И., Горшкова Т.М. Концептосфера русской народной сказки и практика преподавания русского языка как иностранного. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2004; 1: 152 – 157.
10. Ручина Л.И., Горшкова Т.М. Словарь комбинированного типа как способ лексикографического описания концептосферы русской народной сказки. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2011; 6-2: 130 – 135.
11. Жуковская Л.И. «Менталитет» vs «ментальность»: особенности языковой экспликации концепта в современной русской речи. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 326 – 327.
12. Сайгин В.В. Концепт «грех» в свете антинормы религиозного и светского содержания ключевых концептов русской культуры. *Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2014; 2 (30): 88 – 93.
13. Сайгин В.В. О понятии «десакрализация концепта» (на примере концепта «грех» в современном русском языке). *Современные проблемы науки и образования*. 2014; 2: 555 – 563.
14. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика*. Москва: АСТ: Восток – Запад, 2007.

References

1. Radbil' T.B. *Osnovy izucheniya yazykovogo mentaliteta*: uchebnoe posobie. 3-e izdanie Moskva: Flinta; Nauka, 2013.
2. Farhutdinova F.F. *Vzglyanut' na mir skvoz' prizmu slova: opyt lingvokulturologicheskogo analiza russkosti*. Ivanovo: IVGU, 2000.
3. Kryuchkova N.V. *Koncept – referenciya – kommunikaciya*. Saratov: «IP Bazhenov», 2009.
4. Popova Z.D., Sternin I.A. *Ocherki po kognitivnoj lingvistike*. Voronezh: Istoki, 2001.
5. Radbil' T.B. *Yazykovye anomalii v hudozhestvennom tekste: Andrej Platonov i drugie*. Moskva: Flinta, 2012.
6. Radbil' T.B. Pragmaticheskie anomalii v srede yazykovykh anomalij russkoj rechi. *Russkij yazyk v nauchnom osveschenii*. 2006; 12 (2): 56 – 79.
7. Kashkin V.B. Sopostavitel'nye issledovaniya diskursa. Konceptual'noe prostranstvo yazyka. *Sbornik nauchnykh trudov, posvyaschennyj yubileyu prof. N.N. Boldyreva*. Redaktor E.S. Kubryakova. Tambov: TGU, 2005: 337 – 353.
8. Ruchina L.I. Kognitivnyj analiz koncepta i semantizaciya leksiki. Dinamika yazykovykh i kul'turnykh processov v sovremennoj Rossii. *Sbornik trudov IV Kongressa ROPRYAL*, Sochi, 01-02 noyabrya 2014 g. Sankt-Peterburg: Nekommercheskoe partnerstvo «Obschestvo prepodavatelej russkogo yazyka i literatury», 2014: 168 – 172.
9. Ruchina L.I., Gorshkova T.M. Konceptosfera russkoj narodnoj skazki i praktika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2004; 1: 152 – 157.
10. Ruchina L.I., Gorshkova T.M. Slovar' kombinirovannogo tipa kak sposob leksikograficheskogo opisaniya konceptosfery russkoj narodnoj skazki. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2011; 6-2: 130 – 135.
11. Zhukovskaya L.I. «Mentalitet» vs «mental'nost'»: osobennosti yazykovoj 'eksplikacii koncepta v sovremennoj russkoj rechi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 326 – 327.
12. Sajgin V.V. Koncept «greh» v svete antinomii religioznogo i svetskogo sodержaniya klyuchevykh konceptov russkoj kul'tury. *Uchenye zapiski. Elektronnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; 2 (30): 88 – 93.
13. Sajgin V.V. O ponyatii «desakralizaciya koncepta» (na primere koncepta «greh» v sovremennom russkom yazyke). *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; 2: 555 – 563.
14. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva: AST: Vostok – Zapad, 2007.

Статья поступила в редакцию 15.09.15

УДК 821

Uzdeyeva T.M., senior lecturer, Department of National and World History, Chechen State University (Grozny, Russia),
E-mail: uzlipat066@mail.ru

SYNONYMIC ROWS OF WORDS AND THEIR FUNCTION IN THE NOVEL “WHAT IS TO BE DONE?” N.G. CHERNYSHEVSKY.

The work presents a study of functional significance of recurring concepts that form the synonymic rows in N.G. Chernyshevsky's novel “What is to be done?”. As an example, the author cites the following synonyms as they are used in the novel of the word *special* (особенное): *strange, unusual, incredible, amazing, surprising*. The concept of *ordinary* (обыкновенное) is presented by words *not strange, just simple, the easiest way, regular*. The two rows of branched, saturated semantic and stylistic nuances are shown. Thus in the novel the author creates a lexical field, in which a conceptual design is enriched with additional semantic shades.

Key words: synonymic number, specification, logical gradation, conceptual game.

T.M. Уздеева, доц. каф. отечественной и мировой литературы Чеченского государственного университета,
г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru

СИНОНИМИЧЕСКИЕ РЯДЫ СЛОВ И ИХ ФУНКЦИЯ В РОМАНЕ «ЧТО ДЕЛАТЬ?» Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Работа посвящена исследованию функциональной значимости повторяющихся понятий, образующих синонимические ряды в романе Н.Г. Чернышевского «Что делать?». В качестве примера автор приводит следующие: «странное» – «необыкновенное» – «невероятное» – «восхитительное» – «удивительное» – так представлен один синонимический ряд, варьирующийся вокруг понятия «особенное». «Не странное – простое» – «проще всего» – «самое обыкновенное» – таков второй синонимический ряд, варьирующийся вокруг понятия «обыкновенное». Оба ряда разветвлены, насыщены смысловыми и

стилистическими нюансами. Тем самым в романе «Что делать?» создается лексическое поле, в котором просто понятийная конструкция обогащается добавочными смысловыми оттенками.

Ключевые слова: синонимический ряд, спецификация, логическая градация, концептуальная игра.

В романе «Что делать?» Н.Г. Чернышевского прослеживается авторская игра с некоторыми понятиями. Эту «игру» необходимо проследить во всей её полноте и в той последовательности, в какой она осуществляется в романе. На протяжении I главы, после заданной в самом её начале логической градации, мелькает несколько раз только слово «обыкновенный» — на двух первых страницах и в совершенно нейтральном контексте. Но вот оно вновь возникает в романе — в начале II главы. Антитеза, идущая красной нитью через все это рассуждение, вводит в сферу повествования главный мотив романа. В этом отношении чрезвычайно характерным является уже самое общее противопоставление, которым организуется все рассуждение: противопоставление «прежние времена» — «теперь». Здесь также вводится определение «новых людей» как «порядочных людей». Выясняется, что «порядочные люди были и в «прежние времена», что особенность теперешней ситуации не в том, что «новые» порядочные люди отличаются от порядочных людей «прежних времен», а в том, что «теперь чаще и чаще... порядочные люди стали встречаться между собой. Далее противопоставление «прежде» — «теперь», несмотря на всю свою самостоятельную значимость, не замкнуто в себе, а разомкнуто в сторону будущего. «Прежде» и «теперь сосуществуют: отрицание старого порядка вещей начато, и принципиально ново, но задача состоит в том, чтобы этот порядок был вытеснен без остатка, а это может случиться лишь временем», когда «все люди будут порядочные люди. Тогда будет очень хорошо», — завершает рассказчик свою мысль. Слово «обыкновенный» встречается в этом контексте дважды. Первый раз оно несёт в себе примету «прежних времен», когда «женщина, которая сама-то по себе и хороша, но примирилась с пошлостью», была «обыкновенной хорошей дамой. Второй раз слово «обыкновенный», хотя и употреблено одиноко, восстанавливает всю логическую конструкцию трёхчленной формулы: «прежде» — случаи встречи между собою «порядочных людей» были «особенными», необыкновенными, маловероятными; «теперь» — они уже закономерны, но всё ещё «замечательны», редки, неповсеместны; «со временем» — они станут «обыкновенными», нормальными, незамечательными. Формула оказывается повторенной и, следовательно, заново предпосылает повествованию, но в новом качестве. Именно с этого момента в тексте романа окончательно устанавливается роль трёхчленной понятийной конструкции «обыкновенное»-«замечательное»-«особенное» во всех её функциях и как критерия, определяющего отбор повествовательного материала на протяжении всего романа; и как некоей логической «сетки», определяющей границы и формы оценочных суждений рассказчика в ходе повествования; и как художественного принципа, определяющего тот неповторимый ракурс, в котором представляются читателю все изображаемые в романе лица, события, факты, а также проблемы и их решения.

В следующем разделе главы читатель встречает уже целый словесный каскад, варьирующийся вокруг этого слова. Подспудно здесь возникает еще раз та же оценка героини и тоже удвоенная благодаря повтору: «Как это *странно*, — думает Верочка: — ведь я сама все это передумала, перечувствовала, что он (Лопухов) говорит и о бедных, и о женщинах, и о том, как надобно любить, — откуда я это взяла? Или это было в книгах, которые я читала? Нет, там не то: там все это или с сомнениями, или с такими оговорками, и все это как будто что-то *необыкновенное, невероятное*. Как будто мечты, которые хороши, да только не сбываются! А мне казалось, что это *просто, проще всего*, что это *самое обыкновенное, без чего нельзя быть, что это верно все так будет, что это вернее всего!*...» [1, с. 59–60].

«Странное» / «необыкновенное» / «невероятное» / «восхитительное» / «удивительное» — таков один синонимический ряд, варьирующийся вокруг понятия «особенное». «Не странное / простое» / «проще всего» / «самое обыкновенное» — таков второй синонимический ряд, варьирующийся вокруг понятия «обыкновенное». Оба ряда разветвлены, насыщены смысловыми и стилистическими нюансами. Два крайних понятия логической градации благодаря взаимному проникновению этих синонимических рядов отчетливо присутствуют в тексте, и присутствуют в тактичной, ненавязчивой, не академически сухой словесной оболочке. Тем самым создается лексическое поле, в котором просто понятийная конструкция обогащается добавочными смысловыми

оттенками. Игра синонимических рядов и создает необходимую для этого существенного уточнения характеристики героини словесно-понятийную атмосферу. «Станным», «необыкновенным», «невеселым», «удивительным», с одной стороны, и «не странным», «простым», «проще всего», «самым обыкновенным», не имеющим в себе «ничего удивительного», с другой стороны, выступает здесь одно и то же явление действительности: так противоположно воспринимается и оценивается оно людьми разных поколений, разных общественных идеалов, разных по своему общественному содержанию мировоззрений. «Обыкновенность» и «простота» героини как элементы её характеристики только в данном контексте наполняются своим конкретным содержанием.

Во II главе романа происходит интенсивное смысловое расширение и в то же время художественная конкретизация объема понятия «обыкновенный» — первого члена оценочной авторской формулы.

В III главе столь же интенсивно и еще более радикально конкретизируется — применительно к художественному контексту романа — объем противоположного члена оценочной формулы — понятия «особенное» [1].

Описание истории устройства Верой Павловной швейной мастерской, чему посвящен весь IV раздел III главы, содержит в себе этот многократно повторяющийся последний член оценочной авторской формулы: «...в Вере *тоже не было ничего возбуждающего подозрение, то есть ничего особенного*: молодая и скромная женщина желает, чтобы в мастерской были девушки прямодушного, доброго характера, рассудительные, уживчивые, *что же тут особенного? ...Думать тут не над чем, не доверять нечему...* они успели узнать её очень близко как женщину расчетливую, осмотрительную, рассудительную, при всей её доброты, так что она заслужила полное доверие. *Особенного тут ничего не было и не предвиделось...*» [2, с. 130].

Теперь, когда в описание введено то «особенное», на котором так резко рассказчик акцентировал внимание читателя еще в начале описания, звучит слово «необыкновенный» — ближайший синоним слова «особенный», да и само это слово также присутствует здесь. Тем самым подтверждено еще раз понятийное противостояние «особенный» — «обыкновенный» с акцентом на слове «особенный».

Характеристика «новых людей» как типа оценочно организована рассказчиком вокруг понятия «особенный». Мы видим, что слово «особенный» действительно выступает как ударное, ключевое для характеристики целого типа, всей совокупности «новых» героев романа, и таким образом оно покрывает собою, а, следовательно, и вбирает в себя все конкретные смысловые параметры типа, разъясненные в ходе характеристики, придавая этим параметрам, в свою очередь, собственную свою окраску. А между тем вся «особенность» этих качеств заключается в том, что они не разрознены, а сцементированы воедино и неразрывны друг с другом. Спецификация и расширение лексического значения одного из слов — членов оценочной авторской формулы ведет к необходимости аналогичного изменения лексического значения и противоположного члена формулы — слова «обыкновенный».

В XI разделе III главы рассказывается о страсти Кирсанова к Вере Павловне и его первой попытке её подавить. «Разговор шел, как *обыкновенно*, — повествует рассказчик, — без всяких церемоний; «Прошло еще два дня; не зайти к Лопуховым четыре дня сряду было делом *необыкновенным* для Кирсанова» [2, с. 152]. И вдруг эта «необыкновенность» его поведения становится разительной; текст начинает пестреть неожиданным: «стал дураком и пошляком»; «выходило как-то дрянно»; «начал нести... пошлую чепуху»; «уж несколько дней до своего явного опешения он был странен»; «из-под маски порядочного человека высывалось несколько дней такое длинное ослиное ухо» [2, с. 153] и т. д.

До сих пор противоположность понятий «обыкновенный» — «особенный» была однозначной. И вот теперь, когда второе слово этой группы приобрело для читателя новый смысл, возникший в художественном контексте романа, происходит аналогичное уточнение смысла первого слова. Это означает, что понятийная оценочная градация, продолжая сохранять свою логическую

форму, существенно изменила свое содержание: являвшаяся вначале простым соотношением понятий, она стала теперь художественно-образным соотношением оценочных рядов. С этой точки зрения такие герои романа, как Вера Павловна, Лопухов и Кирсанов, являются безусловно людьми «необыкновенными», «особенными». Однако по своей собственной мерке – все они люди «обыкновенные». То, что с точки зрения «допотопных людей» является «особенным», настойчиво пропагандируется рассказчиком как заурядное, незамечательное, «обыкновенное». Но тем самым пропагандируется принципиально другая, точка зрения – точка зрения «порядочных людей». С другой стороны,

естественно, что раз изображаемые лица и их поступки – подчеркнута оцениваются как «обыкновенные», внутри этого круга фактов и с точки зрения самих «порядочных людей» должны существовать явления «особенные». Что это за явления и в чем будет заключаться их «особенность» по сравнению с этого рода «обыкновенностью», читателю пока не видно, не известно. Но почва подготовлена, оценочное «силовое поле» создано: «новые люди» – «обыкновенные» ли, или «особенные» – все отграничены не только нравственно и социально, но – с величайшей осторожностью и как бы мимоходом – также и политически в современной романисту социальной среде.

Библиографический список

1. Лебедев А.А. *Разумные эгоисты Чернышевского*. Москва, 1973.
2. Чернышевский Н.Г. *Что делать? Полное собрание сочинений*: в 10 т. Санкт-Петербург, 1906.

References

1. Lebedev A.A. *Razumnye `egoisty Chernyshevskogo*. Moskva, 1973.
2. Chernyshevskij N.G. *Chto delat'? Polnoe sobranie sochinenij*: v 10 t. Sankt-Peterburg, 1906.

Статья поступила в редакцию 01.10.15

УДК 821

Uzdeyeva T.M., senior lecturer, Department of National and World History, Chechen State University (Grozny, Russia),
E-mail: uzlipat066@mail.ru

NARCISSISM AS AN ETHICAL PROBLEM: A TRAJECTORY OF MUTATION (ON N.G. CHERNYSHEVSKY'S NOVEL "WHAT IS TO BE DONE?"). The article analyzes pathogenic processes of Vera, the novel's character: her narcissism stipulated by her childhood and education. Vera's entrepreneurial activity is manifestation of her narcissistic complex. This article examines a conflict identification and duality in the behavior of Vera. Specific examples in the text of the novel, found by the author of the paper, show that the literary image of Vera illustrated in the book is one of modifications of narcissistic complex. Like other characters of the novel "What is to be done?" the activity of Vera brings no real results. She replaces work by a game and a sort of imitates real relations and real life. This is a destructive basis of Vera's life.

Key words: narcissism, mental process, game, discourse, identity, duality, imitation.

Т.М. Уздеева, доц. каф. отечественной и мировой литературы Чеченского государственного университета,
г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru

НАРЦИССИЗМ КАК ИЛЛЮЗИЯ ЭТИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ: ТРАЕКТОРИЯ МУТАЦИИ (ПО РОМАНУ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО «ЧТО ДЕЛАТЬ?»)

В статье анализируются патогенные процессы личности Веры Павловны – нарциссизм, – обусловленный детством и условиями воспитания героини. Предпринимательская деятельность её есть проявление нарциссова комплекса. В статье исследуется и конфликт идентификации, двойственность поведения Веры Павловны. На конкретных примерах автор показывает, что художественное воплощение образа Веры Павловны явилось наглядным примером одной из модификаций нарциссова комплекса. Подобно другим героям романа «Что делать?» никаких реальных результатов деятельность Веры Павловны не приносит. Она труд подменяет игрой и как бы имитирует реальные связи, настоящую жизнь. В этом и проявляется деструктивная основа деятельности Веры Павловны.

Ключевые слова: нарциссизм, психический процесс, игра, дискурс, идентификация, двойственность, имитация.

Роман «Что делать?» Н.Г. Чернышевского интересен с точки зрения описания в нём глубинных психических механизмов, лежащих в основе образования культуры. Обратившись к сценам бесед Мерцалова и Лопухова наяву и ко второму сну Веры Павловны, мы можем обнаружить, что в них описываются поэтическим языком те же механизмы, которые протекают в психике в ходе психоаналитической сессии. Происходит та самая остановка движения, о которой говорят герои во сне Веры Павловны. Начинается загнивание почвы, вследствие чего она отказывается плодоносить. Индивид погружается в болото маразма. Наука придумала дренирование почвы. Психические механизмы, подобные дренажу, были открыты и описаны сравнительно недавно, уже после Чернышевского Фрейдом. Чернышевский же задолго до Фрейда языком художественной литературы поразительно точно дает описание их функционирования.

В первой беседе Мерцалова и Лопухова наяву актуализируется тема естественного и противоестественного желания, тема «великой важности различения реальных желаний, которые ищут и находят себе удовлетворение, от фантастических, которым не находится... удовлетворения». Во второй беседе, во сне Веры Павловны, эти же темы находят продолжение в мелиоративной терминологии. Суть этого разговора в том, что заблокированное в системах психики желание способно их разрушить, привести к болезни. Кроме того, в процессе говорения не только

прямо указывается на конфликт, он не только проговаривается языком сознания, но и предлагается путь его смягчения. Один из путей нейтрализации бессознательного желания, как уже говорилось, это вербализация конфликта, проговаривание его. Другим путем нейтрализации бессознательного желания является деятельность.

Труд представляется собеседникам основой всякого движения, развития, или в их терминах – основой реальности. Посредством труда возможен отток желания. На трудовой деятельности строятся и все другие формы бытия: «развлечение, отдых, забава, веселье».

Принципиальным отличием труда от других видов деятельности, например игры, является цель. Труд предполагает конечный результат, реальный продукт. Тогда как игра в отличие от труда направлена не на результат, а на процесс, на удовольствие от процесса. В контексте нашего анализа отличие игры от труда нам понадобится затем, чтобы понять смысл некоторых сцен, определяющих дальнейшее развитие нарратива. Собеседники в заключение мелиоративного разговора подводят друг друга к выводу, что без устройства дренажа на почве не могут появиться «хорошие растения». Таким образом, труд, дренирование почвы, приносит плоды. На основе труда строятся реальные, а не фантастические отношения. Игра продуцирует культурную среду, в которой действуют законы, принципиально отличающиеся

от законов реальности. И самое главное – деятельность в поле игры не предполагает конкретных результатов, как в процессе труда.

Всё дело в том, что никаких реальных результатов деятельность героев «Что делать?», чем бы они не занимались, не приносит. Они труд подменяют игрой, они имитируют реальные связи, настоящую жизнь. В этом и проявляется деструктивная основа их деятельности. Если это брак, то он бесплоден, если это врачевание, то оно не предполагает выздоровления больного, если это медицина, то она без практики и т. д. Ни к какому решению экономических задач деятельность героев «Что делать?» не приводит. Внутренние проблемы в пределах текста не решаются и не осознаются ими.

Игровой характер носит деятельность Веры Павловны как главы швейной коммуны. её дело начало приносить прибыль, однако она отказывается от своей доли как хозяйки мастерских. Подопечные швеи были удивлены этим отказом, но Вера Павловна попыталась объяснить им причину своего решения. «Теперь надобно мне рассказать вам самую трудную вещь из всего, о чем придется нам когда-нибудь говорить... Я своим пристрастием занимаюсь и нахожу себе удовольствие без убытка себе, когда другим их удовольствие стоит денег...» [1, с. 79].

Её пристрастие, её страсть находят выход не в том, чтобы наслаждаться плодами своей деятельности, например, удачно выполненной работой, красиво сшитым платьем или, наконец, деньгами за труд, а в том, чтобы участвовать в процессе швейного дела.

В игровой дискурс встроен и Кирсанов. Чернышевский рисует его как ученого-медика. «Практики он не имел и говорил, что бросил практическую медицину; но в госпитале бывал очень подолгу: выпадали дни, что он там и обедал, а иной раз и ночевал. Что ж он там делал? Он говорил, что работает для науки, а не для больных: «я не лечу, а только наблюдаю и делаю опыты». Для Кирсанова и его единомышленников возвращение здоровья больному не основная цель, а лишь сопутствующая. Формула Кирсанова – не лечить, а наблюдать и ставить на больном опыты, – это предельное выражение определенной культуры, стремление к абсолютному рационализму, к полной объективности. Движение такого дискурса в пределе означает полный отрыв от реальности, потерю пространственно-временных ориентиров, вместо «здесь и теперь» дискурс Кирсанова и его ассистентов обращён в абстрактное будущее.

Внешне активная и счастливая эмансипированная женщина, талантливый организатор, демонстрирует набор симптомов, свидетельствующих о патогенных процессах личностного роста. Симптоматика Веры Павловны выражается в нарциссизме, страсти к еде, в потреблении определенных продуктов и продолжительном сне. В общем-то, все эти признаки психического конфликта следует рассматривать как фазу нарциссизма, который выражается в повышенном интересе к жизни собственного тела. Вера Павловна огромное количество времени спит, ест и занимается туалетом. Всё это свидетельствует о регрессе, о невротическом состоянии личности, которая не в состоянии пережить запечатленные в структурах сознания невротизирующие впечатления, полученные в раннем детстве. Пережив крах сублимационной политики сознания, остановившись на полпути в интимной

сфере жизни, она регрессирует, скатывается к «инфантилизму. Воляная, просторная, деятельная жизнь, и не без некоторого сибаритства: лежанья, нежась в своей теплой, мягкой постельке, сливков и печений со сливками, – она очень нравится Вере Павловне» [1, с. 90].

Тема еды (страсть к сладкому, жидкому, жирному, не нуждающемуся в затрате энергии на пережевывание и переваривание), сна (наслаждение от пребывания в мягкой, теплой постели), особое внимание к некоторым частям туалета (страсть к обуви), повышенный интерес к внешности (игра с буклями волос), долгое пребывание у зеркала за утранным туалетом, род занятий героини (обустройство мастерских) – всё это указывает на то, что она погружена в нарциссизм. Фрейд определяет нарциссизм как защитный механизм психики, её реакцию на внутренний конфликт. «...Нарциссизм... является не извращением, а либидозным дополнением к эгоизму инстинкта самосохранения... присущего всем живым существам» [2, с. 268].

Этимология нарциссизма Веры Павловны возвращает нас к её детству, к травмирующим душу ребёнка переживаниям, к её отношениям с матерью, детским страхам, которые были теснены сознанием, как бы забыты, однако продолжают «вести» личность и во взрослой жизни, определять речевое поведение индивида. «Человек может вытеснить знание о неприятном факте и загнать его в бессознательное, но оно остается там, пытаясь прорваться в сознание, и он вынужден вытеснять не только воспоминание об этом факте, но также все тесно связанные с ним другие факты для того, чтобы продолжать не помнить о нем. Его душевная целостность нарушается, и он неуклонно движется в сторону от этого факта, все более и более отрицая его существование» [2, с. 251].

«Нарциссизм – естественный результат трудностей в формировании личности, возникающих из-за «недостатка... одобрительных «зеркальных»... реакций на ребёнка со стороны матери», нужных для цементирования складывающегося у него телесного образа «я»... Компенсациями этой нехватки и становятся: преувеличенное представление о себе, потребность в самолюбовании. Нарциссизм – это ответная реакция организма, стремящегося сохранить целостность «Я» в критические моменты жизни» [3, с. 238 – 239].

Нарциссизм Веры Павловны проявляется и в конфликте идентификации. Она демонстрирует два типа поведения на людях, в своем кружке: с одной стороны, она идентифицируется с образом ребёнка, девочки и реализует детский тип поведения. С молодыми людьми она «большею частью дурачится, бегаёт, шалит с ними, и они в восторге, и тут бывает довольно много галопирования и вальсирования, довольно много простой беготни, много игры на фортепьяно, много болтовни и хохоту и чуть ли не больше всего пения...» С другой стороны, она нуждается в такой реакции, когда её воспринимали бы как мать, как старшего и реагировали бы на неё соответственно. Тематика нарциссова комплекса присутствует и в детской лексике Веры Павловны. Для неё характерно употребление слов «миленький», «кроватька», «диванчик» и т. д.

Таким образом, художественное воплощение образа Веры Павловны явилось наглядным примером одной из модификаций нарциссова комплекса.

Библиографический список

1. Чернышевский Н.Г. *Что делать?* Ленинград: «Наука», 1975.
2. Фрейд З. *Введение в психоанализ: лекции*. Москва, 1989.
3. Жолковский А.К. *Блуждающие сны и другие работы*. Москва, 1994.

References

1. Chernyshevskij N.G. *Chto delat'?* Leningrad: «Nauka», 1975.
2. Frejd Z. *Vvedenie v psihoanaliz: lekcii*. Moskva, 1989.
3. Zholkovskij A.K. *Bluzhdayuschie sny i drugie raboty*. Moskva, 1994.

Статья поступила в редакцию 11.09.15

УДК 81.373

Chebochakova I.M., Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: irina.chebochakova@mail.ru

ABOUT ONE TYPE OF COMPOUND WORDS IN THE KHAKASS LANGUAGE. This article discusses compound words composed by a model "name + name" with possessive affix of the third person in singular in the Khakass language. This model is a productive one, with the help of which many neologisms form. Regularities in the formation of terms of certain semantic areas are an-

alyzed. Second components of compound words formed by this model are the species names of anything referring to a specific object of the nomination race. Thus, it is prescribed in the classification reflecting the centuries-old experience of the Khakass people. Many compound words of this type have a cultural identity, as generated by the metaphorical transfer. These are the words of the second component of *азах* 'foot', *пас* 'head', *хулах* 'ear', *паар* 'liver', etc. In these new word formations the author points at implementation of a principle of anthropomorphism: the way the Khakass people are thinking about the world and objects.

Key words: derivation, derived words, derivation model, compound words, term, metaphorical transfer, cultural identity.

И.М. Чебокакова, канд. филол. наук, вед. науч. сотр. сектора языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан,
E-mail: irina.chebochakova@mail.ru

ОБ ОДНОМ ТИПЕ СЛОЖНЫХ СЛОВ ХАКАССКОГО ЯЗЫКА*

*Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 15-04-120-30, «в», «Система автоматического морфологического и синтаксического анализа для корпусов миноритарных тюркских языков России», руководитель: Шеймович А.В.

В данной статье рассматриваются сложные слова, построенные при помощи модели существительное+существительное с притяжательным аффиксом третьего лица единственного числа, в хакасском языке. Данная модель продуктивна, по ней образуются неологизмы. Выявлены закономерности в образовании терминов определённых сфер, когда видовые наименования чего-либо выступают вторым компонентом сложных слов, относя таким образом объект номинации к определённому роду. Таким образом, ему предписывается место в классификации, отражающей многовековой опыт хакасского народа. Многие сложные слова рассматриваемого типа имеют национально-культурную специфику, будучи порождены путем метафорического переноса. К ним относятся слова со вторым компонентом *азах* 'нога', *пас* 'голова', *хулах* 'ухо', *паар* 'печень' и т. п.

Ключевые слова: деривация, производные слова, словообразовательная модель, сложные слова, термины, метафорический перенос, национально-культурная специфика.

В хакасском языке представлены слова, образованные не только аффиксальным способом, но также и аналитическим – способом словосложения. В.Я. Плоткин отмечает, что термины *аналитизм* и *синтетизм* относятся к технике соединения носителей связанных друг с другом значений, это «два полюса, между которыми лежит континуум переходов» [1, с. 17]. Аналитическое словообразование представляет собой соединение двух или более основ вещественных слов в одну сложную основу с относительным сохранением фонетической самостоятельности отдельных основ [2, с. 34 – 35]. Согласно классификации Ф.А. Ганиева, которую мы используем для хакасского языка, выделяются сложные слова с подчинительным (атрибутивным, объектным, обстоятельственным), сочинительным отношениями компонентов и сложные слова, возникшие в результате лексикализации словосочетаний [3, с. 300 – 302]. В нашей статье рассматриваются сложные слова, построенные при помощи модели существительное+существительное с притяжательным аффиксом третьего лица единственного числа, в хакасском языке. В.Е. Егоров давал следующую характеристику словам, построенным по этой модели: «Предмет, выраженный первый компонентом, выступает как бы обладателем предмета, выраженного вторым компонентом, ср. турецкое *göz yarı* 'слеза' (глаз+влага его)» [4, с. 103]. Приведем примеры из хакасского языка: *суғ айланчыгы* 'водоворот' (вода+верчение её), *харах оды* 'зрачок' (глаз+огонь его), *Иир Солбаны* 'Венера' (вечер+звезда его), *капустатогылагы* 'вилок' (капуста+шар её), *хомут хулагы* 'гуш' (хомут+ухо его), *айран арагазы* 'водка из кислого молока' (кисломолочный напиток+водка его), *худаи хузы* 'голубь' (бог+птица его), *күн харагы* 'солнечный диск' (солнце+глаз его).

Слова *ағас* 'дерево', *чистек* 'ягода', *чахайах* 'цветок', *миске* 'гриб', *от* 'трава', *палых* 'рыба', выступая вторым компонентом сложных слов, передают отношения включения называемого объекта действительности в какой-то род. Приведем примеры со словами: *чахайах/порчо* 'цветок' – *күн чахайагы/порчозы* 'жарки' (*күн* 'солнце'), *пага чахайагы* 'калужница' (*пага* 'лягушка'), *хой порчозы* 'подснежник' (*хой* 'овца'), *ай порчозы* 'стародубка' (*ай* 'луна'); *чистек луст хат* 'ягода' – *ағас чистегі* 'малина' (*ағас* 'дерево'), *чир/казы чистегі* 'клубника' (*чир* 'земля', *казы* 'степь'), *чүрек/арыг чистегі* 'земляника' (*чүрек* 'сердце', *арыг* 'лес'), *тағ харагады* 'крыжовник' (*тағ* 'гора'), *тиин хады* 'брусника' (*тиин* 'белка'), *хусахах чистегі* 'костяника' (*хусахах* 'птичка'); *ағас* 'дерево' – *тоо ағазы* 'боярышник' (*тоо* 'плод боярышника'), *хузу ағазы* 'кедр' (*хузух* 'орех'), *саңас ағазы* 'калина (кустарник)' (*саңас* 'плод калины'), *виноград ағазы* 'виноград'; *от* 'трава' – *ах киик оды* 'олений мох' (*ах киик* 'северный олень'), *палых оды* 'водоросль' (*палых* 'рыба'), *киик оды* 'кипрей' (*киик* 'косуля'), *сеек оды* 'мухомор' (*сеек* 'муха'), *хайа оды* 'заячья капуста' (*хайа* 'скала'); *миске* 'гриб' – *казы мискезі* 'подберезовик' (*казың* 'береза'), *ос мискезі* 'подосиновик' (*ос* 'осина'), *харагай мискезі* 'рыжик'

(*харагай* 'сосна'), *тизек мискезі* 'шампиньон' (*тизек* 'навоз'), *наңмыр мискезі* 'колпачки' (*наңмыр* 'дождь'). Отношения рода и вида также передают сложные слова со вторыми компонентами *сббк* 'кость', *пала* 'ребенок; дитя', *ит* 'мясо': *хузурух сббгі* 'копчик' (*хузурух* 'хвост'), *иңні сббгі* 'ключица' (*иңні* 'плечо'), *тигей сббгі* 'теменная кость' (*тигей* 'темя'), *пас сббгі* 'череп' (*пас* 'голова'), *салаа сббгі* 'фаланга' (*салаа* 'палец'); *ах киик палазы* 'оленок', *пага палазы* 'лягушонок', *пүүр палазы* 'волчонок', *чылан палазы* 'змеешыш', *индейка палазы* 'индюшонок', *оскі палазы* 'козленок', *сосха палазы* 'поросенок', *тибе палазы* 'верблюжонок'; *хой иди* 'баранина', *ат иди* 'конина', *таңах иди* 'курятина', *аба иди* 'медвежати́на', *киик иди* 'мясо косули'.

Также по рассматриваемой словообразовательной модели построены следующие слова: *хол тербені* 'ручная мельница' (рука+мельница её), *суғ тербені* 'водяная мельница' (вода+мельница её), *чил тербені* 'ветряная мельница' (ветер+мельница его), *тербен тазы* 'жернов' (мельница+камень её), *тағ арчыны* 'мощевельник' (гора+мощевельник её), *иб хузы* 'домашняя птица' (дом+птица её), *хахлас хурты* 'короед' (кора+червь её), *ағас хурты* 'дровосек' (дерево+червь его).

Рассмотрим слова *тағ эззі* 'хозяин горы' (гора+хозяин её), *суғ эззі* 'хозяин воды' (вода+хозяин её) в этнокультурном аспекте. Пространства вокруг человека, согласно традиционным представлениям хакасов, являлись обитаемыми. В водном пространстве главным был хозяин воды, *суғ эззі*, имеющий антропоморфный облик. Горы населяли хозяева гор, *тағ эзлери*. Хакасы уважительно относились к ним, выполняли ритуальные действия в виде кормлений, устраивали для них общественные моления, делали жертвоприношения [5]. Привлекает внимание группа сложных слов, объединенных тем, что вторым компонентом в них выступают соматизмы: *аал азагы* 'окраина деревни' (деревня+нога её), *тигір паары* 'поднебесье' (небо+печень его), *тағ паары* 'подножие горы' (гора+печень её), *изер пазы* 'лука седла' (седло+голова его), *изер хамагы* 'передняя часть седла' (седло+лоб его), *замок тілі* 'защелка' (замок+язык его), *ізік наагы* 'косяк' (дверь+щека её), *кбзенок наагы* 'косяк окна' (окно+щека его), *іңе кбзі* 'ушко (иглы)' (игла+глаз её), *ыр пазы* 'запев' (песня+голова её). Очевидна заложенность в сложных словах этого типа образных представлений, связанных с традиционным мировоззрением хакасов. А.И. Федоров в своей монографии «Сибирская диалектная фразеология» отмечал, что «в момент возникновения и первоначального употребления в языке терминологические сочетания сохраняли образное представление метафорического типа, мотивирующее их денотативное значение», но в связи с тем, что они употребляются в стилистически нейтральной речи, лишенной экспрессивности, в сознании носителей языка устанавливается прямая связь между обозначаемым и обозначающим, что приводит к стиранию образного представления [6, с. 29 – 30]. Появление подобных единиц в языке можно объяснить реализацией принципов антропоморфизма в словообразовании. Термин *антропоморфизм* (от греч. *anthropos* 'человек'

и морфем ('вид, форма') трактуется учеными как наделение человеческими качествами, уподобление человеку. В специальной литературе первичным считается следующее значение данного термина: вид, уподобление человеку, наделение человеческими психическими свойствами предметов и явлений неживой природы, небесных тел, животных, мифических существ [7, с. 30]. На основе этого значения развились остальные: 1. мировоззренческий принцип, выражаемый номинативными средствами языка; 2. прием поэтической речи, когда предмет изображения уподобляется человеку; 3. прием включения в дискурс вымышленных или неодушевленных существ и предметов; 4. единицы языка, образованные путем вышеперечисленных приемов [8, с. 34]. Такие метафорические по природе слова не остаются только в сфере имен, а переходят в разряд служебных слов, которые, как отмечал Н.К. Дмитриев, «не отличаются с точки зрения формы, но утрачивают полновесную семантику и выражают только грам-

матические понятия или грамматические отношения между словами» [9, с. 118 – 119].

Таким образом, в хакасском языке распространены сложные слова, построенные при помощи модели существительное+существительное с притяжательным аффиксом третьего лица единственного числа, в хакасском языке. Выявлены закономерности в образовании терминов определенных сфер, когда видовые наименования чего-либо выступают вторым компонентом сложных слов, относя таким образом объект номинации к определенному роду. Таким образом, ему предписывается место в классификации, отражающей многовековой опыт хакасского народа. Многие сложные слова рассматриваемого типа имеют национально-культурную специфику, будучи порождены путем метафорического переноса. К ним относятся слова со вторым компонентом *азах* 'нога', *лас* 'голова', *хулах* 'ухо', *лаар* 'печень' и т. п.

Библиографический список

1. Плоткин В.Я. *Строй английского языка*. Москва: Высшая школа, 1989.
2. Наделяев В.М. *Современный монгольский язык. Морфология*. Новосибирск: Наука, 1988.
3. *Татарская грамматика*. Казань: Татарское книжное издательство, 1995; Т. 1.
4. Егоров В.Г. Словообразование в тюркских языках. *Структура и история тюркских языков*. Москва: Наука, 1971: 95 – 107.
5. Бурнаков В.А. *Дух воды в традиционных мифологических представлениях хакасов*. Available at: <http://www.khakassia.com.ru>
6. Федоров А.И. *Сибирская диалектная фразеология*. Новосибирск: Наука, 1980.
7. *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1983.
8. *Большой энциклопедический словарь. Языкознание*. Москва: Большая российская энциклопедия, 2000.
9. Дмитриев Н.К. *Грамматика башкирского языка*. Москва-Ленинград: Наука, 1948.

References

1. Plotkin V.Ya. *Stroj anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
2. Nadelyaev V.M. *Sovremennyy mongol'skij yazyk. Morfologiya*. Novosibirsk: Nauka, 1988.
3. *Tatarskaya grammatika*. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'svo, 1995; T. 1.
4. Egorov V.G. Slovoslozhenie v tyurkskikh yazykakh. *Struktura i istoriya tyurkskikh yazykov*. Moskva: Nauka, 1971: 95 – 107.
5. Burnakov V.A. *Duh vody v traditsionnykh mifologicheskikh predstavleniyah hakasov*. Available at: <http://www.khakassia.com.ru>
6. Fedorov A.I. *Sibirskaya dialektnaya frazeologiya*. Novosibirsk: Nauka, 1980.
7. *Filosofskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1983.
8. *Bol'shoj 'enciklopedicheskij slovar'*. Yazykoznanie. Moskva: Bol'shaya rossijskaya 'enciklopediya, 2000.
9. Dmitriev N.K. *Grammatika bashkirskogo yazyka*. Moskva-Leningrad: Nauka, 1948.

Статья поступила в редакцию 30.09.15

УДК 81.373

Chebochakova I.M., Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: irina.chebochakova@mail.ru

THE FEATURES OF ACTION NAMES WITH AFFIX =ЫC IN THE KHAKASS LANGUAGE. The article presents a structural and semantic analysis of names of actions, derived by a word-forming affix =ыc in the Khakass language. The ancient derivation affix =ыc is active in the Khakass language, it helps to build nouns with abstract meaning. This affix that forms newly derived neologisms in this language has high derivation productivity. A feature of formative model affix =ыc is that the productive verbal stems are mainly complicated by affixes of aspects. The most frequent of them is a reflexive affix =ын, which is used for causative aspect and passive voice, too. In the derivation process with =ын mostly intransitive verbs are involved. Derived verbs with =ын denote emotions, actions with several participants, processes. Action names with affix =ыc are often used in the language of the Khakass press, in comparison to imaginative literature and folklore.

Key words: derivation, derived words, derivational model, names of actions, aspect, semantics, structure.

I.M. Чебочакова, канд. филол. наук, вед. науч. сотр. сектора языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: irina.chebochakova@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ИМЕН ДЕЙСТВИЙ С АФФИКСОМ =ЫC В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ*

*Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 15-04-120-30, «в», «Система автоматического морфологического и синтаксического анализа для корпусов миноритарных тюркских языков России», руководитель: Шеймович А.В.

Статья посвящена структурно-семантическому анализу имён действий, образованных при помощи словообразовательного аффикса =ыc, в хакасском языке. Древний словообразовательный аффикс =ыc активен в хакасском языке, строит имена существительные с абстрактным значением, при его помощи образуются неологизмы. Особенностью словообразовательной модели с аффиксом =ыc является то, что производящие глагольные основы преимущественно осложнены залоговыми показателями. Самым частотным из них является аффикс возвратного залога =ын, используются также показатели пассивного и страдательного залогов. В словообразовательный процесс производства имён действий с рассматриваемым аффиксом вовлекаются в большей мере непереходные основы.

Ключевые слова: деривация, производные слова, словообразовательная модель, имена действия, залог, семантика, структура.

Наша статья посвящена структурно-семантическому анализу имён действий, образованных при помощи словообразовательного аффикса =*ыс*, в хакасском языке. По словообразовательной модели *Tv+ыс*, где *Tv* – основа глагола, образуются имена существительные. Производные слова с данным аффиксом в большинстве своем имеют значение опредмеченного действия, называя действия или состояния.

О происхождении рассматриваемого аффикса в тюркологии существуют разные версии. А.М. Щербак относит имена существительные с аффиксом =*ыс* к субстантивному именам действия [1, с. 163]. Они встречаются уже в орхоно-енисейских памятниках рунического письма. Древнетюркский аффикс =*iw* соответствует хакасскому аффиксу =*ыс*. М.А. Хабичев сопоставляет его с карачаево-балкарским словом =*иш* 'примерно', 'соразмерно' [2, с. 141]. В «Татарской грамматике» приводится точка зрения В.Н. Хангильдина, согласно которой аффикс «=*ыш* ... объединяет в себе два разных суффикса – аффикс имени действия (*борылыш* 'поворот') и суффикс взаимно-совместного залога (*талаш* 'дрязги')». Сами же авторы считают, что «суффикс =*ыш* при обозначении названия действия восходит к слову *эш* 'действие, работа', при обозначении взаимно-совместного залога – к слову *иш* 'пара, двое'» [3, с. 259]. Мы считаем, что в хакасском аффиксе =*ыс* совпало несколько разных по происхождению показателей, из-за изменений их звукового облика, действия факторов морфонологического характера. Это доказывает различие в семантике производных слов. Словообразовательный аффикс =*ыс* активен в хакасском языке, наряду с аффиксом =*ыг*, который также используется для создания имен действий. Можно сказать, что эти показатели находятся в отношениях частичной словообразовательной синонимии. Их различие прослеживается при анализе словообразовательных гнезд с одним и тем же вершинным словом, что является объектом отдельного исследования и в этой статье не рассматривается. Из общих характеристик

отметим следующее: при образовании имен существительных от основ звукоподражательного характера имена на =*ыс* характеризуют звукоподражание как продолжающееся длительный период, исходящее из разных мест, а имена на =*ыг* – как исходящее из одного места, имеющее один источник.

В хакасском языке аффикс =*ыс* строит имена существительные с абстрактным значением. Приведем примеры: *пiлiс* 'знание' (*пiл*= 'знать'), *аарлас* 'уважение' (*аарла*= 'уважать'), *özbäis* 'голод' (*özbä*= 'голодать'), *хайхас* 'удивление' (*хайха*= 'удивляться'), *тудыс* 'драка' (*тут*= 'держат'), *чöрис* 'поездка' (*чөр*= 'ездить'), *хабыс* 'схватка' (*хап*= 'хватать'). Отмечается избирательность в образовании производных единиц, так при помощи =*ыс* образуются названия эмоциональных состояний: *сагыссырас* 'переживание' (*сагыссыра*= 'переживать') – *Сагыссырас тар пас азыра полган* [4] 'Переживаний было изрядно (букв. выше головы)', *чилексирес* 'волнение, возбуждение в предчувствии чего-либо' (*чилексире*= 'испытывать ностальгию по родине'), *ökiçsires* 'чувство сиротства, тоски' (*ökiçsire*= 'чувствовать себя сиротой') – *İstine ökiçsires толыбысты* – Ему стало сиротливо (букв. нутро его наполнило чувство сиротства), *чазырхас* 'нежность' (*чазырха*= 'ластиться'), *чапсырхас* 'удивление' (*чапсырха*= 'удивляться'), *погдархас* 'гордость' (*погдарха*= 'гордиться'), *Сизинерге кирек* – медалист, олимпиада чиниçиçи, школа погдархазы [4] – Нужно догадываться – медалист, победитель олимпиады, гордость школы».

Особенностью словообразовательной модели с аффиксом =*ыс* является то, что производящие глагольные основы преимущественно осложнены залоговыми показателями. Самым частотным из них является аффикс возвратного залога =*ын* (см. табл. № 1), например, *махтаныс* 'похвальба' (*махтан*= 'хвалиться'), *махта*= 'хвалить'), *пазыныс* 'подписка' (*пазын*= 'подписываться'), *лас*= 'писать'). Также отмечены примеры с показателями понудительного и страдательного залогов (табл. №№ 2, 3).

Таблица 1

Производные слова с аффиксом возвратного залога

<i>Tv</i>	<i>Tv=ын</i>	<i>Tn=ыс</i>
<i>Сөкле</i> = 'бранить'	<i>сөклен</i> = 'браниться'	<i>сөкленiс</i> 'брань, ругань'
<i>Күл</i> = 'высмеивать'	<i>күлiн</i> = 'улыбаться'	<i>күлiнiс</i> 'улыбка'
<i>Тимне</i> = 'готовить'	<i>тимнен</i> = 'готовиться'	<i>тимненiс</i> 'подготовка'
<i>Сур</i> = 'спрашивать'	<i>сурын</i> = 'проситься'	<i>сурыныс</i> 'просьба'
<i>Сис</i> = 'угадывать'	<i>сизiн</i> = 'догадываться'	<i>сизiнiс</i> 'догадка'
<i>Күсте</i> = 'принуждать'	<i>күстен</i> = 'стараться'	<i>күстенiс</i> 'старание'
<i>Чай</i> = 'полоскать'	<i>чайын</i> = 'обливаясь'	<i>чайыныс</i> 'обливание'

Таблица 2

Производные слова с аффиксом понудительного залога

<i>Tv</i>	<i>Tv=t</i>	<i>Tn=ыс</i>
<i>Пас</i> = 'идти'	<i>пастыр</i> = 'заставлять идти'	<i>пастырыс</i> 'ходьба'
<i>Симир</i> = 'полнеть'	<i>симирт</i> = 'заставлять полнеть'	<i>симиртiс</i> 'откармливание'
<i>Пүт</i> = 'возникать'	<i>пүдир</i> = 'строить'	<i>пүдирiс</i> 'стройка'
<i>Агар</i> = 'белеть'	<i>агарт</i> = 'белишь'	<i>агартыс</i> 'побелка'
<i>Сых</i> = 'выходить'	<i>сыгар</i> = 'выпускать'	<i>сыгарыс</i> 'выпуск'

Таблица 3

Производные слова с аффиксом страдательного залога

<i>Tv</i>	<i>Tv=ыл</i>	<i>Tn=ыс</i>
<i>Тут</i> = 'держат'	<i>тудыл</i> = 'держаться'	<i>тудылыс</i> 'задержка'
<i>Толга</i> = 'крутить'	<i>толгал</i> = 'крутиться'	<i>толгалыс</i> 'кручение'

На словообразовательную функцию залоговых показателей обращали внимание многие тюркологи: Э.В. Севортян, Б.А. Се-ребренников, А.М. Щербак, Н.А. Баскаков. А.М. Щербак отмечал, что «присоединяемые к основе глаголов каузативные аффиксы образуют новые слова» [1, с. 23]. А.Н. Кононов писал, что «зало-г – категория формообразования – в отдельных случаях служ-жит и словообразованию; в зависимости от значения исходной основы аффиксы залогов иногда сообщают им (исходным ос-новам) не залоговое, а новое лексическое значение: кара=ш=мок ‘смотреть друг на друга’, ‘помогать’ (кара=мок ‘смотреть’), тол=иш=мок ‘запираться в чем-либо’, ‘отказываться от чего-либо’ (тол=мок ‘отрицать’) [5, с. 197]. Э.В. Севортян, рассматривая за-логи в диахронном аспекте, выдвигает предположение о том, что «залог в азербайджанском языке исторически скорее категория словообразования, лишь в дальнейшем развившаяся в катего-рию глагольного словообразования. В своем древнейшем при-менении залоговые формы смыкаются со словообразователь-ными аффиксами отыменных глаголов и подобно им нередко образуют глаголы от именных основ» [6, с. 550].

Высокой продуктивностью данной модели объясняется большое количество неологизмов в современном хакасском язы-ке. По ней образуется новая лексика с абстрактным значением. Обратимся к примерам:

Хатыглас ‘наказание (напр., административное)’; *сананыс* ‘подсчет’ – *Специалисттер сананызынаң, Хакасияда хой саны 1930 чыллардагы синине тус парган* [4] ‘По подсчетам специа-листов, число овец в Хакасии упало до уровня 1930 гг’; *махачы-*

ланыс ‘мужество’ – *Махачыланыс ордені* ‘Орден мужества’; *пүдіс* ‘образование (субъект)’ – *Хакас Республика – Россия Федераци-язына кірчеткен хазна пүдізі* [4] ‘Республика Хакасия – государ-ственное образование (субъект), входящее в состав Российской Федерации’; *пазыныс* ‘подписка’ – *Ам газеттаа пазыныс парча* [4] ‘Сейчас идет подписка на газету’; *пілініс* ‘осознание’ – *Че пүүн ол пілініс чоғыл пістің* [4] ‘Но сегодня у нас нет такого осозна-ния’; *Мында тапсаглар чоохтаныста алыс парчатханы санга алылган* ‘Здесь было принято во внимание и изменение звуков в речи’; *Андаг имненістің салтарлары мындаг* [4] ‘Результаты такого лечения таковы’; *Хыйал ит салган водителың туды-нызы, көрізі пасха нооза* [4] ‘У водителя, совершившего наруше-ние, поведение, взгляд – другие ведь’; культура *палгалыстары* ‘культурные связи’; *Постары удур-төдір пик палгалыстарына алпатханнар* [4] – Они сами удивлялись их взаимно крепкой связи.

Древний словообразовательный аффикс =ыс активен в ха-касском языке, строит имена существительные с абстрактным значением, при его помощи образуются неологизмы. Особенно-стью словообразовательной модели с аффиксом =ыс является то, что производящие глагольные основы преимущественно ос-ложнены залоговыми показателями. Самым частотным из них является аффикс возвратного залога =ын, используются также показатели понудительного и страдательного залогов. В словоо-бразовательный процесс производства имен действий с рассма-триваемым аффиксом вовлекаются в большей мере непреходя-щие основы.

Библиографический список

1. Щербак А.М. *Очерки по сравнительной морфологии тюркских языков: Имя*. Ленинград: Наука, 1977.
2. Хабичев М.А. *Карачаево-балкарское именное словообразование (опыт сравнительно-исторического изучения)*. Черкесск: Карача-ево-Черкесское отделение Ставропольского книжного издательства, 1971.
3. *Татарская грамматика*. Казань: Татарское книжное издательство, 1995; Т. 1.
4. *Хакас Чирі*. Республиканская общественно-политическая газета на хакасском языке.
5. Кононов А.Н. *Грамматика современного узбекского литературного языка*. Москва-Ленинград: Наука, 1960.
6. Севортян Э.В. *Аффиксы глаголообразования в азербайджанском языке. Опыт сравнительного исследования*. Москва: ИВЛ, 1962.

References

1. Scherbak A.M. *Ocherki po sravnitel'noj morfologii tyurkskikh yazykov: Imya*. Leningrad: Nauka, 1977.
2. Habichev M.A. *Karachaevo-balkarskoe imennoe slovoobrazovanie (opyt sravnitel'no-istoricheskogo izucheniya)*. Cherkessk: Karachaevo-Cherkesskoe otdelenie Stavropol'skogo knizhnogo izdatel'stva, 1971.
3. *Tatarskaya grammatika*. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1995; T. 1.
4. *Hakas Chiri*. Respublikanskaya obschestvenno-politicheskaya gazeta na hakasskom yazyke.
5. Kononov A.N. *Grammatika sovremennogo uzbekskogo literaturnogo yazyka*. Moskva-Leningrad: Nauka, 1960.
6. Sevortyan E.V. *Affixy glagolobrazovaniya v azerbajdzhanskom yazyke. Opyt sravnitel'nogo issledovaniya*. Moskva: IVL, 1962.

Статья поступила в редакцию 30.09.15

УДК 811

Yushkova L.A., *Candidate of Sciences (Philology), senior lecturer, Udmurt State University (Izhevsk, Russia),*
E-mail: jushkova1@yandex.ru

SYNCRETIC PHENOMENA IN VERBAL LEXICON OF MODERN GERMAN. The article reviews different approaches in the German linguistic tradition to a problem of distinguishing between compounding and derivation and to a question of categorization of separate word formation units: base morphemes, affixes and transitional phenomena that are typical of the modern German word-formation system and are highly productive. The article addresses a question of what criteria can be successfully applied to determine the status of the transition elements and models they are involved in. Having analyzed classifications of derivational morphemes in modern German, the author proposes an algorithm to determine the status of word-forming units. This takes into account formal, semantic and syntactic features of individual elements as well as their transitional character. The article reflects the dynamic state of the word-formation system in modern German.

Key words: word-formation in German, word composition, derivation, transitional word-formation units, free and connect-ed morpheme, confix, affixoid, verbal components.

Л.А. Юшкова, канд. филол. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск,
E-mail: jushkova1@yandex.ru

СИНКРЕТИЧЕСКИЕ ЯВЛЕНИЯ В ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются различные подходы к проблеме разграничения словосложения и словопроизводства в немец-кой лингвистической традиции, а также к вопросу дифференциации явлений переходного характера, свойственных словоо-бразовательной системе немецкого языка и отличающихся высокой словообразовательной активностью.

В статье затрагивается вопрос о том, какие критерии и насколько успешно могут быть применены с целью установить статус переходных элементов и моделей с их участием. На основании проанализированных классификаций словообразо-вательных морфем современного немецкого языка предлагается алгоритм установления статуса словообразовательных

единиц. При этом учитываются формальные, семантические, синтаксические признаки отдельных элементов, а также их переходный характер. В исследовании отражено динамическое состояние словообразовательной системы современного немецкого языка.

Ключевые слова: словообразование немецкого языка, словосложение, словопроизводство, переходные словообразовательные единицы, свободная и связанная морфема, конфикс, аффиксоид, прилагательные компоненты.

Основная цель работы заключается в уточнении терминов, которые обозначают отдельные типы переходных единиц, относящихся к словообразовательной системе немецкого языка, систематизации критериев их отграничения, а также в составлении алгоритма, позволяющего установить статус неоднозначно трактуемых словообразовательных единиц. Под синкретическими явлениями в данной работе понимаются те единицы, которые не поддаются однозначной классификации с точки зрения словообразования. В немецком языке к таким явлениям относятся значительный пласт единиц, составляющих переходную область между сложными словами и дериватами, поскольку в их образовании принимают участие элементы, совпадающие с основами свободно функционирующих слов, но не обладающие конкретным лексическим значением. В связи со сложностью и многоаспектностью затронутого вопроса, возникает необходимость в выработке четкой системы категоризирующих критериев, представленных в виде алгоритма, который позволял бы с достаточной уверенностью дифференцировать проблемные единицы.

Поставленная цель требует обращения к дискуссии о возможности, критериях и необходимости разграничивать два основных способа словообразования – словосложения и словопроизводства, которая давно ведется в немецкой лингвистической литературе. Базовым критерием, разграничивающим сложные и аффиксальные производные единицы, служит, как известно, участие в словообразовании свободных или связанных морфем: в образовании сложного слова участвуют свободные лексические морфемы, в образовании аффиксального слова используется как минимум одна связанная аффиксальная морфема. Связанные морфемы функционируют только в сочетании с лексическими морфемами и лишены конкретного лексического значения. Таким образом, исходным пунктом в алгоритме определения статуса единицы с определенной морфемной структурой является вопрос о её самостоятельном функционировании, то есть о наличии у неё формальной и семантической соотносительности с существующим в языке непроемным словом. Если этот вопрос решается положительно, то тогда следует говорить о вероятной принадлежности элемента к категории основ, либо переходных явлений.

Для дальнейшего уточнения статуса единицы привлекается критерий частотности. В том случае, если словообразовательный элемент не используется серийно (при этом, как правило, у него не наблюдается обобщенной семантики даже при наличии метафорического сдвига), то он является полнозначной основой. В ином случае, согласно терминологии К.А. Левковской, мы имеем дело с неполнозначными основами, которые используются как модификаторы полнозначных основ и при этом фонетически, структурно, а также семантически соотносятся с соответствующими словами, что дает основание рассматривать их как семантические варианты основ этих слов [1, с. 14 – 15]. Кроме того, они обычно сочетаются с основами тех частей речи, что и соответствующие слова и имеют более конкретное значение, чем аналогичные суффиксы и префиксы [2, с. 227 – 230]. Термин «неполнозначная основа», хотя и достаточно удобный, является достаточно общим, поскольку степень семантической модификации и абстрагирования у таких единиц различна, неоднородны они также с функциональной точки зрения. Целесообразно выделять как минимум две группы среди единиц, которые были выше обозначены как неполнозначные основы: это аффиксоиды и первые компоненты глагольных единиц. В рамках данного исследования последний термин трактуется достаточно широко и обозначает все провербальные компоненты или провербы, которые В. Фляйшер называл элементами «разделяемых/членимых глагольных словообразовательных конструкций» [3, с. 65], а Ю.М. Свядоц – «неспроегаемыми прилагательными лексическими компонентами» в составе «глагольных лексических единств аналитического характера» [4, с. 1, 7]. В отличие от термина «полупрефиксы», получившем широкое распространение в отечественной лингвистике, благодаря научным трудам М.Д. Степановой [3, с. 154], такой объемный термин как «первые компоненты глагольных единиц» в данном случае практичен и удобен, потому что он дает возможность отграничить гетерогенный пласт провербальных компонентов от остальных синкретиче-

ских единиц: «полуаффиксов» (понимаемых как обобщенный класс единиц, находящихся между компонентом сложного слова и аффиксами [сравните: 3, с. 150 и далее; 5, с. 18] и «аффиксоидов» (специфика аффиксоидов будет рассмотрена ниже). Стоит отметить, что в некоторых работах термины «полуаффиксы» и «аффиксоиды» используются параллельно как абсолютные синонимы, без какой-либо внутренней классификации [6].

Само название «аффиксоид» говорит о том, что это единицы, занимающие в системе морфем немецкого языка позицию смежную с аффиксами с одной стороны и с основами самостоятельно функционирующих слов – с другой. Изначально этот термин употреблялся В. Фляйшером как синоним термина «полуаффикс» и относился ко всем единицам, составляющим «переходную зону» между компонентом композита и истинным аффиксом [3, с. 154 – 155]. В дальнейшем В. Фляйшер использует термин «аффиксоид» только по отношению к компонентам существительных (*riesen-*, *affen-*, *-werk*, *-zeug* и другим) и прилагательных (*-arm*, *-reich*, *-voll* и другим). При этом он отмечает, что применение термина «аффиксоид» по отношению к упомянутым компонентам имеет смысл только в рамках исследований связанных с рассмотрением диахронического развития языковых явлений, поскольку он подчеркивает переходный характер единиц [7, с. 61]. Если же анализ осуществляется в синхронном аспекте, то данные явления следует рассматривать как «<...> связанные основы со специфическим значением» [7, там же].

Отличия между аффиксоидами и прилагательными компонентами проявляются уже на валентностном уровне: круг лексем, с которыми вступают в сочетания прилагательные компоненты, шире семантически, чем у «аффиксоидов». Вследствие этого, активность и продуктивность прилагательных компонентов, их роль в аналогичном словообразовании намного выше. Если говорить о частеречной принадлежности производящих основ, то аффиксоиды присоединяются к именным основам, а прилагательные компоненты – к глагольным. Однако сочетаемостные возможности последних увеличиваются в результате того, что именные основы могут участвовать в образовании глагольных единиц опосредованно, благодаря одновременной конверсии. Важное отличие заключается и в том, что прилагательные компоненты выполняют в составе лексической единицы категоризирующую и морфологическую функции, которые аффиксоидам не свойственны.

Статус аффиксоидов, их отграничение от аффиксов с одной стороны и полнозначных основ с другой стороны в свою очередь представляет проблему в немецкой лингвистике, для решения которой предлагаются два основных критерия: семантический и синтаксический.

Семантический (лексико-семантический, функционально-семантический) критерий базируется на основном отличии аффиксоидов от аффиксов, которое заключается в том, что они по определению выступают как «истинные носители значения» (*«echte Bedeutungsträger»*) [8, с. 275], несмотря на то, что их значение не настолько конкретно, как значение соответствующих компонентов свободных словосочетаний, они «семантически более или менее отличаются» от значения соответствующей самостоятельной морфемы [7, с. 58]. Проблема применения лексико-семантического критерия заключается, таким образом, в его неконкретности, расплывчатости и, как следствие, субъективности: в целом неясно, насколько конкретным должно быть значение элемента, чтобы причислить его к полнозначным основам, аффиксоидам или аффиксам. Например, компоненты прилагательных *-arm*, *-frei*, *-leer*, *-voll*, *-reich* причисляются Е. Телленбах к суффиксоидам кроме прочих аргументов также на том основании, что они обладают «относительно высокой степенью абстракции», употребляются серийно и не находят отражения в соответствующих парафразах [8, с. 293]. При этом Е. Телленбах не считает некоторые отклонения в значении компонента производного слова, наличие у него семантической модификации по сравнению с соответствующим самостоятельно функционирующим словом достаточным аргументом для установления статуса аффиксоида. На этом основании такие компоненты производных прилагательных как *-freundlich*, *-dicht*, *-stark* и другие она рассма-

тривает не как конструкции с аффиксоидами, а как сложные слова [8, с. 275 – 293].

В качестве аргумента, позволяющего устранить данное противоречие, С. Ханзен и П. Хартманн предлагают признать, что «... функция аугментации может выполняться как свободными, так и связанными морфемами...» (перевод мой – Л.Ю.) и ссылаются на «композиционную теорию аффиксации» (*Kompositionstheorie der Affigierung*) Т. Хёле, основным положением которой является формальная идентичность сложных и производных слов [9, с. 143]. Теория Т. Хёле основывается на лексикалистическом подходе и доказывает, что сложные и производные слова имеют одну и ту же категориальную структуру, а аффиксы и основы слов в словообразовательном процессе функционируют идентично [10, с. 80]. Следовательно, нет необходимости в том, чтобы проводить границу между сложными и производными словами, так как невозможность установить эту границу абсолютно естественна. В связи со сказанным, стоит упомянуть, что похожие положения, а именно отнесение словосложения и глагольной префиксации к одному словообразовательному типу содержались еще в Грамматике Я. Гримма [11, с. 89].

Признавая, что Т. Хёле удалось достаточно убедительно описать сходства, которые существуют между словосложением и словопроизводством, следует заметить, что отказ от привычного деления на сложные и производные слова не решает проблему классификации словообразовательных процессов, которая необходима для их всестороннего и упорядоченного описания. Вместе с тем, функциональное сходство основ и аффиксов в процессе словообразования выражается в таких важных моментах как широкозначность и многозначность, благодаря чему как сложное, так и производное слова получают способность выражать более разнообразные, хотя и менее точные связи между явлениями и предметами.

С развитием генеративной лингвистики в словообразовании начинает активно применяться метод трансформации, суть которого заключается в том, что в основе словообразовательных конструкций выявляются определенные предикатно-аргументативные структуры – «семантические образцы» [12, с. 4]. В соответствии с этим методом все словообразовательные конструкции могут быть «расшифрованы» при помощи парафраз. Если производные лексемы при перефразировании требуют включения в синтагму новой лексемы вместо аффиксального компонента, то синтагмы, соответствующие сложным словам, включают две (или более) мотивирующие лексемы, не нуждаясь в дополнительных элементах. Некоторые немецкие лингвисты считают трансформационный критерий очень важным для отграничения сложных слов от других элементов, аффиксов или аффиксоидов [см., например: 13].

В. Фляйшер применял для установления статуса аффикса, аффиксоида или основы метод опущения, суть которого состоит в том, что при перефразировании аффиксы или аффиксоиды, как лексически зависимые единицы, могут быть не представлены в соответствующей синтагме без ущерба для ее содержания, а полнозначные основы не могут быть опущены, так как служат ядром соответствующего словосочетания [14, с. 69]. К. Фандрых указывает на слабые стороны такого метода, которые свойственны ему независимо от того, какой материал привлекается для исследования. Во-первых, в некоторых случаях существует несколько возможностей перефразирования, во-вторых, не всегда возможно подобрать синтагму, соответствующую языковой норме [15, с. 18 – 20], что можно рассматривать как основание для того, чтобы не относить единицу к компонентам сложного слова [13, с. 12].

Несмотря на внешнюю простоту и очевидность метода перефразирования, сомнения в его объективности возникают в связи с тем, что парафраза представляет собой только интерпретацию соответствующего производного слова и не тождественна ему. Каждый словообразовательный акт, сопровождается семантическими процессами, затрагивающими внутренние структуры отдельных компонентов, а дальнейшие процессы лексикализации и идиоматизации иногда полностью препятствуют преобразованию производного слова в синтагму. Эти аргументы тем более важны, если речь идёт о словообразовании разговорной лексики. Как замечает Г. Шмидт, любая словообразовательная конструкция обладает уникальной способностью объединять целое словосочетание или предложение в одно целое [16, с. 81]. Следовательно, любые несоответствия между производным словом, понимаемым в широком смысле как результат любого словообразовательного процесса, и синтагмой-как на семанти-

ческом, так и на структурном уровне неизбежны и естественны.

Таким образом, рассмотренные выше критерии не являются бесспорными и не могут дать однозначный ответ на вопрос о категориальной принадлежности анализируемых элементов и только подтверждают их статус переходных элементов, то есть, собственно, аффиксоидов. Поэтому основным аргументом в пользу причисления аффиксоидов к разряду неполнозначных основ служит то, что они не удовлетворяют требованию связанности, поскольку функционируют как свободные корневые морфемы, но при этом используются серийно в образовании новых лексем по аналогии. Применение же лексико-семантического критерия убеждает в том, что большинство указанных компонентов в составе словообразовательных конструкций фактически десемантизировано и выполняет исключительно аугментативную или интенсифицирующую функции (-*tod-*, -*affen-* и т. п.). Заметный семантический сдвиг в сторону абстракции, характерный для аффиксоидов, дает основания для дальнейшей дифференциации в группе основ, а именно для разграничения аффиксоидов и частотных компонентов.

К частотным компонентам можно отнести элементы, обладающие более или менее высокой словообразовательной активностью; совпадающие формально, этимологически и семантически с самостоятельными лексемами [17, с. 29]. Отличие частотных компонентов от всех остальных полнозначных основ состоит только в том, что они обладают заметной словообразовательной активностью, то есть обнаруживают тенденцию к серийному употреблению. Что касается их значения, то степень отвлеченности семантики частотных компонентов как основ сложных слов не выходит за рамки семантической абстракции, которая характерна для этих единиц как основ самостоятельных лексем. В связи с этим, вторые компоненты глагольных единиц, обладающие выраженной обобщенностью семантики и использующиеся серийно в сочетании с различными превербальными компонентами, определяются нами, в отличие от аффиксоидов, как полнозначные основы. В данном случае мы придерживаемся мнения, сформулированного М.Д. Степановой, которая считает, что, хотя частотные компоненты «<...> обладают высокой степенью обобщения, но их структура (полиморфность, изменчивость по лицам и т.п.) не позволяет причислять такие глагольные компоненты к суффиксам или суффиксоидам» [4, с. 157]. Частотные компоненты глагольных единиц – это, в первую очередь, модальный глагол *können* и глагол *lassen*, глаголы со значением «иметь» и «приобретать» (*bekommen*, *haben*, *kriegen*), со значением общего действия (*tun*, *machen*) и глаголы *bleiben* и *brauchen*. Основы этих глаголов чаще всего используются при образовании рядов аналогичных словообразовательных конструкций.

Подводя промежуточный итог, можно перечислить те категории словообразовательных единиц, которые объединены общим признаком формального совпадения с основой самостоятельного слова. В этой группе, кроме полнозначных основ, находятся аффиксоиды и приглагольные компоненты глагольных единиц, а также частотные компоненты, которые, будучи, по сути, полнозначными основами, отличаются высокой серийностью в силу своей широкозначности.

Отрицательный ответ на исходный вопрос о соотносительности словообразовательного элемента с основой самостоятельного слова также не дает возможности принять однозначное решение и отнести анализируемый элемент к разряду аффиксов и требует применения других критериев. Во-первых, следует отграничить область уникальных и связанных элементов, которые не являются продуктивными с точки зрения современного немецкого словообразования.

Как считает К.А. Левковская, непременным «<...> условием превращения основы в аффикс является только разрыв соотносительности между этой основой в функции аффикса и употреблением данной основы в качестве семантического ядра какого-либо слова; исчезновение из языка непроизводного слова с этой основой таким обязательным условием не является» [18, с. 191]. Такой особенностью обладают уникальные основы, входящие в состав только одного слова, либо связанные основы, являющиеся структурным элементом ряда производных слов. В отечественной и немецкой германистике слова с уникальными основами традиционно рассматриваются как сложные слова [19, с. 98; 20, с. 43; 21, с. 33; 22, с. 41; 9, с. 20]. Возможные аргументы, согласно которым уникальные элементы не могут быть отнесены к основам сложных слов (например, параллельное использование полнозначных лексических основ) не являются

бесспорными, что отмечают, например, С. Ханзен и П. Хартманн [9, с. 20 – 21]. Хотя с позиций синхронного анализа этимологический критерий нерелевантен, нет необходимости пересматривать устоявшийся термин «уникальная основа»; такие единицы уже полностью утратили свой словообразовательный потенциал и в синхронном словообразовании не рассматриваются, а с точки зрения диахронного исследования их статус основ не вызывает возражений.

Связанные основы – речь в данном случае не идет об аффиксоидах (иначе см.: 7, с. 300 – 304) – напротив, способны к серийному использованию и не употребляются как основы самостоятельных слов. Вариант принадлежности этих элементов к аффиксам также не исключается в связи с их устойчивым положением в слове (либо препозитивным: *-adoptiv-*, либо постпозитивным: *-polit-*). Таким образом, название «связанные основы» с точки зрения синхронного словообразования обусловлено традицией. Эти единицы в большей степени удовлетворяют характеристикам аффиксов, поскольку с основами производных слов они соотносятся только этимологически. В этой синхронной несоотнесенности заключается их основное отличие от аффиксоидов и конфи́ксов. С последними их объединяет то, что их значение не связано с определенным референтом, но в нем содержится отсылка к определенной понятийной области. Эта особенность объясняет их способность к серийному использованию в словообразовании, но, если аффиксоиды и конфи́ксы признаются продуктивными и активными элементами, то так называемые связанные основы уже непродуктивны, так как исчерпаны лексические ряды, которые пополнялись лексемами, образованными с их участием.

Если вопрос о соотносительности продуктивного словообразовательного элемента с основой самостоятельного слова отрицателен, то далее необходимо учитывать, способна ли анализируемая единица сочетаться с другими аффиксами, выступая, таким образом, в качестве семантического ядра какого-либо слова, не являясь при этом полнозначной основой производного слова. Аффиксальные элементы (суффиксы и префиксы) такой способностью не обладают (либо обладают только в исключительных случаях, например, при сочетании с частотными компонентами). Если же словообразовательный элемент обладает такой способностью, то он относится к группе связанных элементов иностранного происхождения, которые функционируют только в составе нескольких слов, и для обозначения которых используются термины «конфиг» [16; 22; 23], «связанные морфемы» [19], «связанные компоненты сложных слов» [9], «связанные основы» [24; 9].

Одним из отличий конфи́ксов от аффиксов служит их этимология. Этимологически такие элементы действительно являются свободными морфемами, совпадая с основами самостоятельно функционирующих слов, но с точки зрения синхронного подхода этот аргумент не является убедительным. Многие немецкие аффиксы также развились из самостоятельных слов, тем не менее, их аффиксальный статус не вызывает сомнений. Если не принимать во внимание этимологический критерий, то описание связанного элемента (конфи́кса) сводится к следующим признакам: 1. неспособность функционировать в качестве основы самостоятельного слова в современном языке; 2. сочетаемость с основами разных частей речи; 3. потенциальная способность выступать в качестве производящей основы [23, с. 91 – 92]. В совокупности эти признаки достаточно подробно характеризуют исследуемый пласт единиц, но ни один из этих признаков не решает проблему их отнесения к аффиксам или основам, в связи с чем С. Михель отмечает, что эти элементы занимают промежуточное положение между словом и аффиксом [23, с. 91].

Анализируя перечисленные признаки данной группы связанных морфем, можно прийти к выводу, что в целом они имеют больше общих признаков с аффиксами, нежели с основами, при этом основным общим признаком у них и аффиксов является связанность. Кроме того, существуют аффиксы, способные сочетаться с основами разных частей речи, следовательно, второй признак конфи́ксов, на который ссылается С. Михель, не противоречит высказанному предположению. Что касается способности связанных морфем выступать в качестве производящих основ, то она может быть зафиксирована только у немногочисленной группы морфем, которые сочетаются в современном немецком языке с истинными аффиксами, но такой способностью обладают далеко не все связанные морфемы; те из них, которые используются только как вторые компоненты сложных слов, могут сочетаться исключительно с другими конфи́ксами или основами

(*-thek-*, *-drom-*, *-logie-* и другие). Тем не менее, представляется целесообразным рассматривать отдельно те связанные морфемы, которые в составе производных слов выполняют функцию производящих основ (*thermisch*, *elektrisch*). По отношению к этим случаям возможно было бы употребить термин «потенциальные основы» (по аналогии с термином С. Эшенлор «потенциальные слова» [25, с. 3]), то есть те, которые обладают в современном немецком языке потенциалом полнозначных основ, поскольку такое возможное употребление данных единиц не противоречит языковой системе и языковому сознанию носителей немецкого языка.

Рассматривая различные аспекты продуктивности словообразовательных моделей, Н.Ю. Арутюнова пишет о сохраняющемся у носителей языка ощущении словообразовательной структуры слова: «Даже латинизмы и культизмы, слова производные от латинизмов, в течение веков сохраняют способность служить моделью для аналогичных образований» [26, с. 44]. Можно предполагать, что, если в языке присутствуют, хотя бы точно, заимствованные (чаще всего латинские) слова, в составе которых исследуемый компонент функционирует как основа (*Therme*, *thermal*, *thermisch*, *Thermostat*), то носители языка будут воспринимать этот элемент как полнозначную основу, несмотря на то, что в современном словообразовании он функционирует только как связанная морфема. Во-первых, структурно они выступают как основы, к которым присоединяются словообразовательные аффиксы, во-вторых, с точки зрения семантики, они обладают тем самым потенциалом значения, о котором шла речь выше.

Классифицируя словообразовательные конструкции с участием заимствованных элементов, В. Фляйшер обращает внимание на их семантическую и функциональную неоднородность и отграничивает конфи́ксы от смежных явлений: комбинаторных вариантов свободных морфем, которые выступают в качестве основ сложных слов (*-turbo-*, *-kosmo-* и других) и синсемантических частей речи (чаще предлогов), которые не являются в немецком языке свободными морфемами, а классифицируются как приставки (*-hyper-*, *super-*, *-ultra-* и другие) [21, с. 67 – 68; 7, с. 262 – 265]. Под «комбинаторными вариантами свободных морфем» В. Фляйшер понимает греко-латинские элементы, которые используются серийно, но, в отличие от других иноязычных единиц, обладают конкретным лексическим значением и выступают в качестве основ сложных слов (*-kosmo-* (от *Kosmos*), *-moto* (от *Motor*) и другие) [21, с. 67 – 68].

Разграничение конфи́ксов и иноязычных префиксальных элементов основано на том, что они относились к разным лексико-грамматическим классам в языках-источниках, что повлияло и на лексическое значение этих элементов в немецком языке: семантика конфи́ксов более конкретна. Поскольку мы придерживаемся того мнения, что функции заимствованных единиц в системе исконного языка нерелевантны для синхронного анализа словообразовательной системы языка-реципиента, то единственный критерий, на основании которого возможно такое разграничение, – лексико-семантический, согласно которому существенное отличие конфи́ксов от аффиксов заключается в первую очередь в заметно большей самостоятельности и конкретности их значения. В. Фляйшер отмечает, что конфи́ксы «<...> как и аффиксы, обладают признаком связанности, но, в отличие от последних, имеют собственное лексическое значение как лексем» [7, с. 63] (перевод мой – Л.Ю.). Однако способностью к серийному использованию обладают единицы из всех перечисленных групп. О проблематичности разграничения аффиксов и конфи́ксов на основании семантического критерия говорит и В. Фляйшер в более поздних работах, в которых он выделяет переходную группу между аффиксами и конфи́ксами: в ней находятся словообразовательные единицы, не поддающиеся классификации на основании семантического критерия [7, с. 109]. Дополнительным критерием, разграничивающим конфи́ксы и префиксы в спорных случаях, по мнению В. Фляйсера, могла бы служить дистрибуция этих единиц: «<...> конфи́ксы могут образовывать сложные слова, сочетаясь с другими конфи́ксами в качестве первого или второго компонента (*Velodrom*, *Geograf*), префиксы же присоединяются только к основам <...>; при сочетании префикса с конфи́ксом в качестве второго компонента образуются, как правило, отклоняющиеся от нормы образования» [7, там же] (перевод мой – Л.Ю.).

При разграничении конфи́ксов и аффиксов большое значение имеет потенциальная способность связанных греко-латинских элементов использоваться в словообразовании немецкого

языка в качестве производящих основ, а также функционировать в качестве основ корневых слов – прилагательных, существительных и наречий, что все чаще наблюдается в современном немецком языке и о чем свидетельствуют примеры: *hyper / mega* – мол. «классно, отлично», *pseudo* – разг. «ненастоящий, симитированный, смоделированный» и так далее. Обращая внимание на подобные случаи свободного функционирования элементов, которые длительное время существовали в немецком языке как конфиксы (*mini, maxi, quasi, extra*), В. Фляйшер отмечает переход конфиксов в разряд полноточных основ как активную тенденцию в современном немецком языке [7, с. 173–174]. Это может служить доводом в пользу причисления данных элементов к свободным морфемам, а учитывая признак серийности, – к непоноточным основам.

Таким образом, в связи с подвижностью материала и невозможностью предложить окончательные критерии, выделение промежуточного пласта словообразовательных элементов между аффиксами и конфиксами представляется проблематичным и, скорее, излишним, во всяком случае, когда речь идет о синхронном анализе лексики. В данном случае, представляется уместным сослаться на мнение Г. Шмидта, который считает, что выделение промежуточных категорий даже усложняет задачу определения статуса единицы, поскольку с увеличением числа промежуточных категорий вопрос об установлении степени семантической модификации элемента по сравнению с омонимичной основой самостоятельного слова становится все более актуальным [16, с. 77 – 78].

Итак, среди единиц, не функционирующих в качестве основ непроизводных лексем, выделяются две группы – аффиксальные словообразовательные морфемы и конфиксы.

Проведенный анализ теоретической литературы и практического материала приводит к выводу, что при классификации словообразовательных единиц современного немецкого языка необходимо последовательно опираться на ряд критериев. В качестве исходного критерия используется критерий формальной соотносительности компонента производного слова и соответствующей основы непроизводного слова, применение которого дает направление для дальнейшего анализа с привлечением других критериев: критерия частотности (учитывается способность к серийному использованию) и семантического критерия (учитывается способность единицы выступать в качестве семантического ядра, а также наличие семантического сдвига в сторону абстракции). В качестве дополнительных критериев с целью более подробной классификации и уточнения статуса единиц

применяются трансформационный, дистрибутивный, этимологический критерии. Последовательное применение перечисленных критериев позволяет классифицировать тот или иной компонент по его принадлежности к одному из следующих типов словообразовательных единиц, актуальных с точки зрения синхронного словообразования:

1. Полноточные основы.
2. Частотные компоненты (полноточные основы, обладающие широкой семантикой, что обуславливает их серийное использование в словообразовании).
3. Аффиксоиды (эндогенные единицы, употребляются серийно, высокая степень абстракции, сочетаются с основами существительных и прилагательных).
4. Приглагольные компоненты глагольных единиц (смешанный массив эндогенных единиц, которые употребляются серийно, обладают обобщенной семантикой, присоединяются к глагольным основам).
5. Аффиксы (исконные и заимствованные префиксы и суффиксы; связанные морфемы, которые не имеют соответствий среди основ самостоятельных непроизводных слов, используются серийно, обладают абстрактной семантикой).
6. Связанные основы (эндогенные единицы, этимологически соотносятся с основами непроизводных слов, входят в состав нескольких лексем, содержат отсылку к определенной понятийной области, непродуктивны).
7. Конфиксы (экзогенные единицы, соотносятся с основами самостоятельных непроизводных слов в других языках, функционируют в качестве производящих основ аффиксальных лексем либо компонентов сложных слов в сочетании с полноточными основами или другими конфиксами, имеют тенденцию к лексикализации в немецком языке).

Подводя итог, можно сделать вывод о невозможности выбрать какой-либо один критерий, на основании которого была бы проведена четкая дифференциация между словосложением и аффиксальным словообразованием, а также между основной и аффиксом. Наиболее значимыми являются критерий свободного/связанного употребления морфемы и лексико-семантический критерий. Трудности, с которыми связаны попытки уточнить границы синкретических словообразовательных явлений убеждают в том, что любое отклонение в семантике словообразовательного элемента, способного присоединяться к другим основам, в сторону абстракции является значимым и даёт основания для того, чтобы рассматривать данный элемент как «переходный».

Библиографический список

1. Левковская К.А. *Лексикология современного немецкого языка*. Москва: «Высшая школа», 1968.
2. Левковская К.А. *Теория слова, принципы её построения и аспекты изучения лексического материала*. Москва: «Высшая школа», 1962.
3. Степанова М.Д., Фляйшер В. Теоретические основы словообразования в современном немецком языке. Москва: «Высшая школа», 1984.
4. Свядоц Ю.М. *Глагольные лексические единства аналитического характера в структуре немецкого предложения*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1995.
5. Eschenlohr S. *Vom Nomen zum Verb: Konversion, Präfigierung und Rückbildung im Deutschen*. Hildesheim: Georg Olms Verlag, 1999.
6. Fleischer W., Barz I. *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin. Boston. De Gruyter, 2012.
7. Tellenbach E. *Wortbildungsmittel im Wörterbuch*. Zum Status der Affixe. *ILinguistische Studien Reihe A 122/ZISW*. Berlin, 1985: 264–315.
8. Hansen S., Hartmann P. *Zur Abgrenzung von Komposition und Derivation*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 1991.
9. Höhle T. *Über Komposition und Derivation: zur Konstituentenstruktur von Wortbildungsprodukten im Deutschen*. Zeitschrift für Sprachwissenschaft 1, de Gruyter, 1982. – S. 76 – 112. Available at: <http://www.degruyter.com/view/j/zfs.1982.1.1.76/zfs.1982.1.1.76.xml?format=INT>
10. Grimm J. *Deutsche Grammatik*. Bd. 2. Göttingen, 1826. Available at: http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/grimm_grammatik02_1826?p=20
11. Motsch W. *Deutsche Wortbildung in Grundzügen*. 2., überarbeitete Auflage. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
12. Kienpointner A.M. *Wortstrukturen mit Verbstamm als Bestimmungsglied in der deutschen Sprache*. Innsbruck, 1985.
13. Fleischer W. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer, 1982.
14. Schmidt G.D. Das Affixoid. Zur Notwendigkeit und Brauchbarkeit eines beliebigen Zwischenbegriffs der Wortbildung. *Deutsche Lehnwortbildung: Beiträge zur Erforschung deutscher Wortbildung mit entlehnten WB-Einheiten*. Hoppe G., Kirkness A., Link E., Nortmeyer I., Rettig W., Schmidt G.D. Tübingen: Narr, 1987: S. 53 – 102.
15. Груздева Н.В. Понятие и состав «переходной зоны» в словообразовании немецкого языка. *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета*. Серия 3: Филология/ 2012; 27: 27 – 31.
16. Левковская К.А. *Лексикология немецкого языка: пособие для учителей*. Москва: Учпедгиз, 1956.
17. Stepanova M.D., Černyševa I.I. *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. M., 1986.
18. Naumann B. *Einführung in die Wortbildungslehre des Deutschen (germanistische Arbeitshefte 4)*. Tübingen: Niemeyer, 2000.
19. Fleischer W., Barz I. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer Verlag, 1995.
20. Donalies E. Präfixverben, Halbpräfixverben, Partikelverben, Konstitutionsverben oder verbale Gefüge? Ein Analyseproblem der deutschen Wortbildung. *Studia germanica Universitatis Vesprimiensis* 3. Präsens Verlag: Wien, 1999: 127 – 143.
21. Michel S. Das Konfix zwischen Langue und Parole. Ansätze zu einer sprachgebrauchsbezogenen Definition und Typologie. *Germanistische Linguistik, Studien zur Fremdwortbildung*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag, 2009: 91 – 140.
22. Fischer E. Das „gebundene Grundmorphem“ in der deutschen Sprache der Gegenwart. *Beiträge zur Erforschung der deutschen Sprache* 5: 210 – 224.
23. Арутюнова Н.Д. *Проблемы морфологии и словообразования: на материале испанского языка*. Москва: Языки славянских культур, 2007.

References

1. Levkovskaya K.A. *Leksikologiya sovremennogo nemeckogo yazyka*. Moskva: «Vysshaya shkola», 1968.
2. Levkovskaya K.A. *Teoriya slova, principy ee postroeniya i aspekty izucheniya leksicheskogo materiala*. Moskva: «Vysshaya shkola», 1962.
3. Stepanova M.D., Flyajsher V. *Teoreticheskie osnovy slovoobrazovaniya v sovremenном nemeckom yazyke*. Moskva: «Vysshaya shkola», 1984.
4. Svyadosch Yu.M. *Glгол'nye leksicheskie edinstva analiticheskogo haraktera v strukture nemeckogo predlozheniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1995.
5. Eschenlohr S. *Vom Nomen zum Verb: Konversion, Präfigierung und Rückbildung im Deutschen*. Hildesheim: Georg Olms Verlag, 1999.
6. Fleischer W., Barz I. *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin. Boston. De Gruyter, 2012.
7. Tellenbach E. *Wortbildungsmittel im Wörterbuch. Zum Status der Affixe*. // *Linguistische Studien Reihe A 122/ZISW*. Berlin, 1985: 264-315.
8. Hansen S., Hartmann P. *Zur Abgrenzung von Komposition und Derivation*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 1991.
9. Höhle T. *Über Komposition und Derivation: zur Konstituentenstruktur von Wortbildungsprodukten im Deutschen*. Zeitschrift für Sprachwissenschaft 1, de Gruyter, 1982. – S. 76 – 112. Available at: <http://www.degruyter.com/view/j/zfs.1982.1.issue-1/zfs.1982.1.1.76/zfs.1982.1.1.76.xml?format=INT>
10. Grimm J. *Deutsche Grammatik*. Bd. 2. Göttingen, 1826. Available at: http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/grimm_grammatik02_1826?p=20
11. Motsch W. *Deutsche Wortbildung in Grundzügen*. 2., überarbeitete Auflage. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
12. Kienpointner A.M. *Wortstrukturen mit Verbstamm als Bestimmungsglied in der deutschen Sprache*. Innsbruck, 1985.
13. Fleischer W. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer, 1982.
14. Schmidt G.D. Das Affixoid. Zur Notwendigkeit und Brauchbarkeit eines beliebigen Zwischenbegriffs der Wortbildung. *Deutsche Lehnwortbildung: Beiträge zur Erforschung deutscher Wortbildung mit entlehnten WB-Einheiten*. Hoppe G., Kirkness A., Link E., Nortmeyer I., Rettig W., Schmidt G.D. Tübingen: Narr, 1987: S. 53 – 102.
15. Gruzdeva N.V. Ponyatie i sostav «perehodnoj zony» v slovoobrazovanii nemeckogo yazyka. Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 3: Filologiya <<http://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-pravoslavnogo-svyato-tihonovskogo-gumanitarnogo-universiteta-seriya-3-filologiya/>> 2012; 27: 27 – 31.
16. Levkovskaya K.A. *Leksikologiya nemeckogo yazyka: posobie dlya uchitelej*. Moskva: Uchpedgiz, 1956.
17. Stepanova M.D., Chernyeva I.I. *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. M., 1986.
18. Naumann B. *Einführung in die Wortbildungslehre des Deutschen (germanistische Arbeitshefte 4)*. Tübingen: Niemeyer, 2000.
19. Fleischer W., Barz I. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer Verlag, 1995.
20. Donalies E. Präfixverben, Halbpräfixverben, Partikelverben, Konstitutionsverben oder verbale Gefüge? Ein Analyseproblem der deutschen Wortbildung. *Studia germanica Universitatis Vesprimiensis 3*. Präsens Verlag: Wien, 1999: 127 – 143.
21. Michel S. Das Konfix zwischen Langue und Parole. Ansätze zu einer sprachgebrauchsbezogenen Definition und Typologie. *Germanistische Linguistik, Studien zur Fremdwortbildung*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag, 2009: 91 – 140.
22. Fischer E. Das „gebundene Grundmorphem“ in der deutschen Sprache der Gegenwart. *Beiträge zur Erforschung der deutschen Sprache 5*: 210 – 224.
23. Arutyunova N.D. *Problemy morfologii i slovoobrazovaniya: na materiale ispanskogo yazyka*. Moskva: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2007.

Статья поступила в редакцию 06.08.15

УДК 41-07=943.84+413=943.84

Suvandii N.D., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: suvandiin@mail.ru

TUVAN PERSONAL NAMES: CUSTOMS AND TRADITIONS. The work describes the folk customs and traditions, associated with the naming in Tuvan anthroponymic system. Some customs and traditions existed in the old Tuva, when parents could not even show their newborn baby to strangers, outsiders for fear of the evil eye, and then the names were given after seven to ten days, and sometimes even after several years. Both in the western and in the southern regions of Tuva the naming was a great holiday, which gave a name to a baby the most senior relative of the family, and names were given mainly with negative, protective values. Some customs and traditions are still used at the moment, but with some changes: for a feast of giving a baby a name not only relatives, but also friends are invited. Every guest is able to offer his or her variant of a name, out of which parents chose the one, which they like most of all. Recently, in connection with the revival of Buddhism parents when choosing a name asked lamas to give their children names, associated with their religion.

Key words: personal names, folk customs and traditions, system of Tuvan personal names, holiday of naming a baby, secure name, Mongolian-Tibetan names, common names.

Н.Д. Сувандии, канд. филол. наук, доц. Тувинского государственного университета, г. Кызыл, E-mail: suvandiin@mail.ru

ТУВИНСКИЕ ЛИЧНЫЕ ИМЕНА: ОБЫЧАИ И ТРАДИЦИИ

В данной статье описываются народные обычаи и традиции, связанные с имянаречением в тувинской антропонимической системе. Некоторые обычаи и традиции существовали в старой Туве, когда родители даже не могли показывать новорожденного ребенка посторонним, боясь сглаза, причем имена тогда давались спустя семь-десять дней, а иногда даже несколько лет. Как в западных, так и в южных районах Тувы имянаречение было большим праздником, на котором имя давал самый старший родственник семьи, причем давались в основном имена с отрицательными охранными значениями. Некоторые обычаи и традиции используются и в настоящее время, но с некоторыми изменениями: на праздник имянаречения стали приглашать не только близких родственников, но и друзей. Каждый гость может предложить свое имя, из них родители выбирали понравившееся им. В последнее время в связи с возрождением буддизма родители при выборе имени стали обращаться к ламам и давать своим детям имена, связанные с названной религией.

Ключевые слова: личные имена, народные обычаи и традиции, тувинская антропонимическая система, праздник имянаречения, охранные имена, монгольско-тибетские имена, общие имена.

В тувинском языкознании глубокое научное исследование личных имён требует привлечения как историко-лингвистического, так и этнографического материала.

Состав личных имён в тувинском языке является очень разнообразным и содержит богатый лингво-этнографический материал. С именами связаны народные обычаи, традиции, которые обращали на себя внимание учёных.

Описанию обычаев и традиций, связанных с тувинской антропонимией, посвящены работы С.И. Вайнштейна [1], З.Б. Чаддамба [2], М. Кенин-Лопсан [3], Н.Д. Сувандии [4; 5] и др.

Основная цель данной статьи описание народных обычаев и традиций в имянаречении как в старой Туве, так и в современной.

В древние времена тувинцы соблюдали различные обычаи при рождении ребёнка. До года старались ребёнка не показывать посторонним, боясь, что сглазят его. В те времена родители считали, что, если ребёнка увидит кто-нибудь из посторонних, младенец может заболеть.

В древности новорождённым детям имена давались спустя несколько лет. «Из этнографических материалов известно, что

ещё в XIX в. мальчик получал «мужское» имя очень поздно – в возрасте 10 и более лет. До этого его называли *мальчик*, *маленький мальчик*, *сын* и т. п. Такие случаи можно найти в эпических сказаниях тувинцев, где приводятся примеры наречения именем юноши только тогда, когда он получает коня и укрощает его, например, герой эпического сказания «Мөге-Шагаан-Тоолай» получает имя перед поездкой за невестой... [1, с. 124].

У тувинцев в прежние времена обычай не позволял родителям самим давать имена детям. «При рождении ребёнка в старой Туве в юрту приходят соседи, в основном пожилые женщины, и спрашивают у матери, кто родился у неё. Наречение именем имеет особый смысл и таинственный вид. Если в день, когда родился малыш, приходил случайный гость, то позже ребёнка нарекали его именем» [3, с. 20].

Раньше имянаречение было большим праздником для состоятельных людей. Они звали весь народ из близлежащих местностей в свой аал на праздник и объявляли своего рода конкурс на лучшее имя. Того, кто назовёт хорошее имя, награждали чем-нибудь ценным, например, оседланной лошадей, несколькими овцами или белой юртой. Такие примеры зафиксированы в эпических сказаниях... [1, с. 125.]

По имеющимся материалам следует отметить, что у тувинцев существовали разные обычаи имянаречения, а единого общего не было.

Тувинцы раньше жили *аалами* (три-четыре юрты родственников или близких людей). В те времена не было врачей и при рождении ребёнка приглашали повивальную бабку. А если не было повивальной бабки, то пуповину ребёнка мог обрезать самый старший в *аале* человек, даже мужчина. Если в это время находился гость, то он мог обрезать пуповину. По обычаю человек, обрезавший пуповину ребёнка, будет для него *хин ава* или *хин ача* – букв. «пуповина мать или отец», т.е. «пупочная мать или пупочный отец».

По традиции спустя семь – десять дней новорожденному давали имя. Для этого устраивали *уруе дою* – праздник имянаречения, где собирались старшие родственники родителей новорожденного. Нарекал его по праву самый старший родственник – бабушка, дедушка, дядя или тётя. А если пуповину обрезал случайный гость, то он имел право сразу при рождении дать имя ребёнку. Если оно понравилось родителям, они могли оставить данное имя и объявить об этом родственникам на празднике. В случае, когда имя не понравилось, его оставляли как прозвище, а имя давал старший родственник. В те времена обычай не позволял давать младенцам звучные имена. Поэтому давали имена обереги с отрицательными значениями, например, *Өктөк-оол*, *Өктөкпен /м/,* *Өктөк-кыс /ж/* – букв. «понос мальчик, девочка», т.е. «ребёнок, страдающий расстройством желудка»; *Самдарак /м/* – букв. «оборваненький», *Самдар-оол /м/* – «оборванный мальчик», *Самдар-кыс /ж/* – «оборванная девочка»; *Быжынды /м/* – «лоскуток или отрезок материи» и т. п.

Подобный обычай имянаречения существовал в основном в Западных районах Тувы.

В старой Туве многие дети умирали от различных заболеваний, таких, как корь, желтуха, бывало, что в *аале* все дети умирали от одной болезни, заражаясь друг от друга. И чтобы защитить своих детей от злых духов, сглаза и болезней, а иногда, чтоб отпугнуть их, родители давали своим детям некрасивые имена. Примеры подобного имянаречения можно увидеть и в художественных произведениях, например, в романе «Улуг-Хем неугомонный» известного Народного писателя Тувы Кызыл-Эника Кыргысовича Кудажы главный герой Сулдем своей внучке даёт имя *Адаска* со значением «плохо обработанная шкура козы для подстилки». Подобный обычай соблюдался не только у тувинцев, но и у других тюркских народов, в частности, у казахов [6, с. 195.]

В те времена среди народа бытовало предствление, согласно которому ребёнок, названный подобными именами, будет жить долго и счастливо. И верили, что удачно выбранное имя может защитить ребёнка от различных бедствий и от преждевременной смерти.

В южных районах Тувы, в частности, в Эрзинском и Тес-Хемском, также устраивали чаепитие – своего рода праздник имянаречения. За несколько дней до праздника всех приглашённых просили, чтобы они заранее подумали над именем младенца. В день праздника резали самого жирного барана, готовили самую лучшую еду, араку (молочное вино) и отмечали имянаречение. На празднике все приглашённые предлагали свои имена в основном монгольско-тибетского происхождения, т. к. территория названных районов граничит с Монголией и население в 388

быту общаются на монгольском языке, особенно старшее поколение. Родители с помощью старших родственников выбирали для новорожденного наиболее подходящее из предложенных имён. Человеку, предложившему самое лучшее имя ребёнку, дарили *кадак* – мягкий тонкий шелк в виде широкой ленты, который преподносят почётным гостям или какой-нибудь подарок, например, пиалу, брусочек, наперсток и т. п. Этот обычай сходен с тем, что описывается в героическом эпосе «Мөге Шаган-Тоолай», главные герои которого также носят монгольско-тибетские имена, например, *Дензин /м, ж/,* *Дензинмаа /ж/* – «владелец, защитник Будды; учёный-монах»; *Бадырғы /м, /* – «развитие, пространство»; *Доржу /м/* – «алмаз»; *Долгар /м, ж/* – имя богини Белой Дарийги и т.п.

Повзрослев, носитель имени всю жизнь благодарил того, кто дал ему имя, почитал и считал его своим близким родственником, называя бабушкой или дедушкой. В какой-то степени это можно сравнить с обрядом крещения у русского народа и отношением к крёстной матери или крёстному отцу.

В старой Туве в основном давали имена с охранным значением, значительная часть которых были «общими»: употреблялись в качестве мужских и женских имен, например, *Эне-Бижи /м, ж/* – от монг. «не этот»; *Тере-Бижи /м, ж/* – монг. «не тот»; *Быт-тыгбай /м, ж/* – от слова *быт* «вошь», *Чыдыг /м, ж/* – «вожущий» и т.д.

К охранным именам относятся антропонимы с компонентами *оол* «мальчик» и *кыс* «девочка» в тех случаях, когда мальчикам давали имена с *кыс* «девочка», а девочкам, наоборот, – с *оол* «мальчик», например, *Бак-кыс /м/* – букв. «плохая девочка» от *бак* «плохой, плохая» – это имя, данное мальчику; *Куш-оол /ж/* – букв. «птица мальчик» от *куш* «птица» – имя, данное девочке.

В семьях, в которых новорожденные дети часто умирали, с целью сохранения жизни ребёнка нарекали подобными именами, но в редких случаях. В настоящее время данный обычай ещё бытует, но эти имена употребляются в виде прозвищ, например, *Кара-кыс /м/* – букв. «чёрная девочка» от *кара* «чёрный, чёрная» – это прозвище, данное мальчику; *Хеймер-оол /ж/* – букв. «последний мальчик» от *хеймер* «последний, самый младший» – это прозвище, данное девочке, родившейся единственной и самой младшей дочерью в семье.

Имена с указанными компонентами давались также в таких семьях, где подряд рождались только девочки или только мальчики, что не всегда устраивало родителей. Поэтому последней родившейся девочке давали имя с компонентом *оол* «мальчик», чтоб в следующий раз появился мальчик, или, наоборот, если рождались только мальчики, то имя давалось с компонентом *кыс* «девочка» для того, чтоб родилась девочка. В подобных случаях мальчикам иногда давались имена с аффиксом *-маа* – одним из основных показателей женских имён монгольско-тибетского происхождения, например, *Балчыймаа* – «самая красивая», *Дэжит-маа* – «счастье, покой» и т. д.

Если мальчикам давали женские имена, то в детстве их одевали как девочек и волосы заплетали в косичку, а девочек, наоборот, одевали как мальчишек.

Такая традиция существовала и у других тюркоязычных народов, в частности, у казахов: «Среди казашек часто встречаются девушки и женщины, носящие мужские имена, и, наоборот, среди мужчин есть носители женских имён. Этот факт связан с определённой этнографической чертой...» [6, с. 101].

Тувинцы, как и другие тюркоязычные народы, давали немало имён, связанных с этнонимами, например, *Дадар-оол /м/,* *Дадар-кыс /м/,* *Дадар /м, ж/* – от *дадар*, что в прошлом означало «хакас»; *Орус-оол*, *Оруслай /м/* – от *орус* «русский»; *Монгул*, *Монгул-оол /м/* – от *монгул* «монгол» и т.п. Подобный обычай имянаречения отмечается и в других тюркских языках, в частности, в башкирском, *Казак*, *Казакол /м/* – от *казак* «казак» [7, с. 26], в киргизском *Кыргыз /м/* – от *кыргыз* «киргиз», *Казак /м/* – от *казак* «казак» [8, с. 27]. Отсюда следует сделать вывод, что обычаи и традиции, связанные с этноантропонимами, имеют многовековую историю, неразрывно связанную с имянаречением каждого народа. Нужно отметить, что этноантропонимы в тувинской антропонимии в последнее время стали редкостью.

В старой Туве при имянаречении ребёнка араты иногда обращались к ламам. Учителя-монахи в основном давали имена, связанные с буддийской религией, например, *Агбаан /м/* – тиб. «король слова»; *Базыр /м/* – санскр. «алмаз»; *Арья /ж/* – санскр. «обильный, богатый» и т.д. [3, с. 20].

Если раньше родители не могли самостоятельно выбирать имя своему ребёнку, то начиная с 50-х годов XX века, они уже

могли это сделать. Также с этого времени они могли не устраивать *дой* – праздник имянаречения. Работники сельских советов, ЗАГСов предлагали родителям интернациональные имена, поэтому большинство родившихся с 50-ого по 70-е гг. XX века носят имена *Алексей, Иван, Владимир, Зоя, Ирина, Любовь* и т.д.

Традиция наречения ребёнка самими родителями в значительной мере сохраняется и в настоящее время. К примеру, в конце 70-х и в начале 80-х гг. XX века ребёнка, родившегося в родильном доме, не выписывали, если у него не было свидетельства о рождении. А по старинному обычаю тувинцев, не разрешалось не только заблаговременно выбирать имя ребёнку, но и заранее готовить пелёнки, т.к. это считалось плохой приметой. Поэтому у родителей не было даже возможности посоветоваться между собой об имени. В связи с этим в основном отцы самостоятельно выбирали имена и оформляли свидетельства о рождении новорожденных.

С конца 80-х гг. XX в. вновь вернулся в обиход старый обычай имянаречения, описанный выше, но с некоторыми изменениями. Через 10-15 дней после рождения ребёнка родители устраивали вечеринку, куда приглашали близких родственников и друзей и просили их помочь в выборе имени новорожденному: гости предлагали свои варианты, а родители выбирали наиболее понравившееся им имя. Иногда могли вытягивать записанные и завернутые на бумаге имена. И при имянаречении предпочтение отдавали тувинским именам, типа, *Алдын /м, ж/, Алдын-оол /м/, Алдын-кыс /ж/* – букв. от слов *алдын* 'золото' и *оол* 'мальчик', *кыс* 'девочка' 'золотой', «золотой мальчик», «золотая девочка»; *Аян /м/, Аянмаа /ж/* – букв. *аян* 'внешность, вид' «с видной внешностью» и т.д.

С этого времени большое распространение получили женские имена, образованные при помощи аффиксов *-а* и *-на*, входящие к русскому окончанию женского рода, например, *Аяна /ж/* – от мужского имени *Аян* со значением «с хорошей, видной внешностью»; *Чойгана /ж/* – от мужского имени *Чойган* от слова *чойган* «пихта», *Кулчана /ж/* – от *кулча* «дикий лук», *Олчана /ж/* – от *олча* «находка» и т.д.

Подобными именами нарекали детей и в других тюркских языках, в частности, в хакаском: *Алдина /ж/* – от *алдын* «золотая»; *Пайана /ж/* – от *бай* «богатая»; *Тайана /ж/* – от *тайан* «опора» и т.п. [9, с. 78, 94, 97].

В 90-х гг. XX столетия в Туве возродилась буддийская религия, вследствие чего при рождении ребёнка родители вновь стали обращаться к ламам (священнослужителям) при выборе имени. А они в основном предлагали имена, связанные с буддийской религией – имена буддийских божеств, религиозных книг, например, *Долгар /м, ж/, Долгармаа /ж/* – имя богини Белой Дарийги; *Сенди /м/* – священная книга о долголетию и т.п. Подобные антропонимы в большинстве своём носят охранительный характер, и это, скорее всего, связано с мнением, что буддийская религия всегда защищает человека от разных неприятностей жизни.

Один из интересных изменений в имянаречении в последнее время – выбор имён-посвящений предкам, что было не характерно для ранее существовавших обычаев имянаречения [10, с. 363]. В прежние времена было одним из табу называть по имени старших родственников, поэтому дети тех лет не знали настоящих имён своих бабушек и дедушек. Теперь же, наоборот, многие родители нарекают своих детей именами-посвящениями в честь бабушек, дедушек, прабабушек, прадедушек, например, *Чула-Херел* – имя девочки, данное в честь прабабушки; *Кежик-Херел* – имя мальчика, посвящённое прадедушке и т. д.

Таким образом, народные обычаи и традиции имянаречения с определёнными изменениями используются и в настоящее время, причём некоторые из них отмечены и у других тюркских народов Средней Азии и Южной Сибири, в частности, у казахов, киргизов и хакасов.

Вместе с тем, значительная часть имён теперь даётся родителями самостоятельно, что для тувинцев является относительно новой традицией. Её реализация позволяет значительно расширить круг используемых имён в тувинском языке, в том числе за счёт тех, на которые ранее налагались запреты или ограничения.

Библиографический список

1. Вайнштейн С.И. Личные имена, термины родства у тувинцев. *Ономастика*. Москва: Наука, 1969.
2. Чадамба З.Б. Способы образования тувинских личных имен. *Вопросы тувинского языкознания*. Кызыл, 1993.
3. Кенин-Лопсан М.Б. *Тыва чоннуң ыдыктыг чаңчылдары*. Священные традиции тувинского народа. Кызыл, 2000.
4. Сувандии Н.Д. *Тувинская антропонимия*. Кызыл, 2011.
5. Сувандии Н.Д. Современное состояние изучения ономастики тувинского языка. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск, 2013.
6. Жанузак Т. *Обычаи и традиции в казахской антропонимии*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Алма-Ата, 1989.
7. Кусимова Т.Х. *Некоторые обычаи наречения именем у башкир*. Ономастика Поволжья. Горький, 1971.
8. Жапаров Ш. *Киргизская антропонимия*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Алма-Ата, 1989.
9. Бутанаев Я.В. *Личные имена хакасов*. Абакан, 1993.
10. Жанузак Т. Социально-бытовые имена в казахской антропонимии. *Личные имена в прошлом, настоящем и будущем*. Москва, 1970.

References

1. Vajnshtejn S.I. Lichnye imena, terminy rodstva u tuvincev. *Onomastika*. Moskva: Nauka, 1969.
2. Chadamba Z.B. Sposoby obrazovaniya tuvinskih lichnyh imen. *Voprosy tuvinskogo yazykoznaniya*. Kyzyl, 1993.
3. Kenin-Lopsan M.B. *Tyva chonnuң ydyktyg chaңchylary*. Svyaschennyye tradicii tuvinskogo naroda. Kyzyl, 2000.
4. Suvandii N.D. *Tuvinskaya antroponimiya*. Kyzyl, 2011.
5. Suvandii N.D. Sovremennoe sostoyaniye izucheniya onomastiki tuvinskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altaysk, 2013.
6. Zhanuzakov T. *Obychai i tradicii v kazahskoj antroponimii*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filologicheskikh nauk. Alma-Ata, 1989.
7. Kusimova T.H. *Nekotorye obychai narecheniya imenem u bashkir*. *Onomastika Povolzh'ya*. Gor'kij, 1971.
8. Zhaparov Sh. *Kirgizskaya antroponimiya*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filologicheskikh nauk. Alma-Ata, 1989.
9. Butanaev Ya.V. *Lichnye imena hakasov*. Abakan, 1993.
10. Zhanuzakov T. Social'no-bytovye imena v kazahskoj antroponimii. *Lichnye imena v proshlom, nastoyaschem i buduschem*. Moskva, 1970.

Статья отправлена в редакцию 25.08.15

УДК 81.38

Smolina A.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Siberian Federal University (Krasnoyarsk),
E-mail: angelic2009@mail.ru

FIGURATIVE SYNTAX OF HEGUMEN NIKON (VOROBYOV)'S SPIRITUAL LETTERS. The paper analyses stylistics of the epistolary heritage of a spiritual writer of the 20th century – hegumen Nikon (Vorobyov). The author deals with the aspects of functioning of stylistic figures, identifies features of the individual style of Nikon. The focus is made on enumeration, rhetorical questions, question-retaliatory scheme, parenthesis, antithesis, lexical repetition, polysyndetons, aposiopesis. The paper shows specific functioning of these stylistic figures in the epistolary works of the Russian spiritual literature. The author identifies the main stylistic functions, which are didactic, figurative, emphasizing, characterizing, text-forming. With the help of illustrative material, the author demonstrates that in the spiritual letters the figures become an important way of expressing moral and exalting meanings. One of the most im-

portant purposes of using them by hegumen, as the analysis of the examples shows, is strengthening the instructive beginning, the effectiveness of spiritual guidance. Nikon's spiritual letters are aimed at moral improvement of his readers, they show the ways of righteous life and acquiring the most important Christian virtues. The expressive syntactic means contribute greatly to this purpose. Enumeration plays a significant role both from the position of figurativeness and in terms of didactic strengthening.

Key words: hegumen Nikon (Vorobyov), spiritual letter, spiritual literature, theolinguistics, theocentrism, stylistic figure, figurative syntax, enumeration, rhetorical question, question-retaliatory scheme, parenthesis, antithesis, repetition, aposiopesis.

*А.Н. Смолина, канд. филол. наук, доц. Сибирского федерального университета, г. Красноярск,
E-mail: angelic2009@mail.ru*

ФИГУРАТИВНЫЙ СИНТАКСИС ДУХОВНЫХ ПИСЕМ ИГУМЕНА НИКОНА (ВОРОБЬЕВА)

В статье с позиций стилистики анализируется эпистолярное наследие духовного писателя XX века – игумена Никона (Воробьева). Автор рассматривает вопросы, связанные с функционированием стилистических фигур, выявляет черты индивидуального авторского стиля игумена Никона. В центре внимания находятся такие фигуры, как перечисление, риторический вопрос, вопросно-ответный ход, парентеза, антитеза, лексический повтор, полисиндетон, апозиопезис. В работе показывается особенности функционирования этих фигур в эпистолярных произведениях русской духовной словесности. Основные выявленные стилистические функции – дидактическая, изобразительная, выделительная, характерологическая, текстообразующая. С помощью иллюстративного материала показывается, что в духовных письмах фигуры становятся важным способом выражения нравственного и анагогического (возвышающего) смыслов. Одна из наиболее важных целей использования фигур игуменом Никоном (как показывает анализ примеров) – усиление поучительного начала, действенности духовных наставлений. Духовные письма игумена Никона призваны совершенствовать читателей нравственно, в них указаны пути праведной жизни и стяжания важнейших христианских добродетелей. Способствует этому обращение автора к экспрессивным синтаксическим средствам – фигурам. Весьма важную роль играет перечисление, потенциал которого высок как с точки зрения изобразительности, так и точки зрения усиления дидактичности.

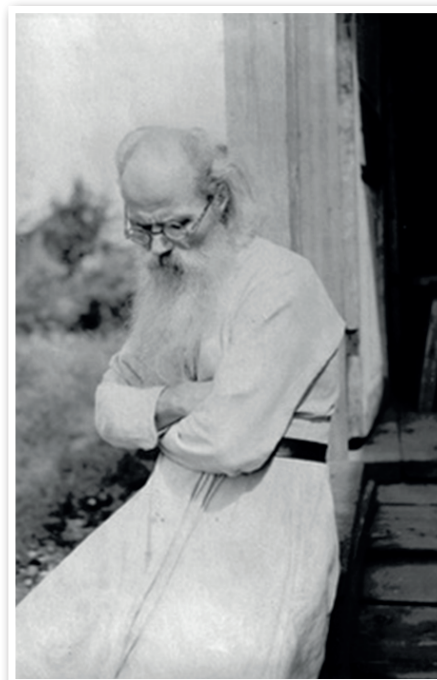
Ключевые слова: игумен Никон (Воробьев), духовное письмо, духовная словесность, теолингвистика, теоцентризм, стилистическая фигура, фигуративный синтаксис, перечисление, риторический вопрос, вопросно-ответный ход, парентеза, антитеза, повтор, апозиопезис.

Духовное письмо – древний жанр эпистолярной словесности. Начало развития этого жанра можно отнести к первым векам христианства. Зарождение христианских эпистолярных традиций связано с деятельностью апостола Павла – автора посланий, имеющих важнейшее значение в разъяснении христианского вероучения, а также с деятельностью других раннехристианских церковных писателей, бывших современниками и учениками апостолов. Это ученик Иоанна Богослова Игнатий Богоносец (ок. 35 – ок. 107), Климент Римский (? – ок. 101) и другие авторы раннехристианских текстов второй половины I и II века. А.А. Волков, говоря о жанрах духовной словесности, отмечает, что эпистолярная словесность, широко представленная в Книгах Нового Завета, развилась в разветвленную систему словесных жанров [1, с. 49]. Наиболее развитые жанры эпистолярной словесности – послание и духовное письмо. Авторами, чьи письма стали на многие века образцом для христианских писателей, были Отцы Церкви, Великие каппадокийцы Григорий Богослов (329–389), Василий Великий (ок. 330–379), Григорий Нисский (ок. 335 – после 394); такие Отцы Церкви, как Афанасий Великий (298–373), Киприан Карфагенский (?–258) и другие. Продолжателем традиций апостола Павла и каппадокийских богословов, Отцов Церкви первых веков становятся христианские духовные писатели Иероним Стридонский (ок. 342–420), Амвросий Медиоланский (ок. 340–397), Иоанн Златоуст (ок. 347–407), Максим Исповедник (ок. 580–662), Феодор Студит (759–826). Эпистолярные традиции, заложенные Отцами Церкви первых веков христианства, в дальнейшем были продолжены многими церковными писателями. В Древней Руси духовные эпистолярные традиции развивали Кирилл Туровский (ок. 1130 – ок. 1183), святитель Симон, епископ Владимирский, архимандрит Суздальский (? – 1226), Ермолай-Еразм (? – середина XVI века). В более позднее время традиции русского духовного письма были продолжены Дмитрием Ростовским (1651–1709), святителем Игнатием Брянчаниновым (1807–1867), святителем Феофаном Затворником (1815–1894), преподобным Макарием Оптинским (1788–1860). Развитие жанра духовного письма в XX веке мы можем увидеть, обратившись к литературному наследию архимандрита Алипия (Воронова), игумена Никона (Воробьева), архимандрита Иоанна (Крестьянкина), архимандрита Софрония (Сахарова) протоиерея Николая (Гурьянова) и многих других христианских писателей.

Филологическое изучение духовного письма как самостоятельного жанра начинает вестись в XX веке. Анализ духовных писем представлен в работах В.В. Кашириной [2; 3], Т.Л. Ворониной [4], О.В. Зуевой [5; 6; 7; 8], А.Н. Смолиной [9; 10]. Тем не

менее, важно сказать о том, что, не смотря на некоторую изученность отдельных вопросов, связанных с ценностной составляющей духовного письма, его композиционными и элокутивными особенностями, в целом этот жанр мало изучен. Проблему составляет лингвистический статус духовного письма. Духовное письмо в его системных связях и отношениях еще не становилось предметом специального исследования. Здесь следует упомянуть о том, что в современной российской

лингвистике также стоит проблема жанровой систематизации произведений духовной словесности. Важно сказать и о таких проблемах, как взаимодействие элокутивных средств русского духовного эпистолярного, описание системности тропов и фигур, представленных в произведениях духовной словесности. В данной работе мы обратимся к вопросам, связанным с функционированием фигур. В понимании этого явления мы следуем за А.П. Сковородниковым и Г.А. Копниной, которые определяют фигуру «как синтагматически более или менее типизированный (относительно формализованный) стилистический прием, основанный на прагматически мотивированном отклонении от языковой или речевой нормы» [11, с. 688]. Актуальность принятого нами исследования обусловлена, прежде всего, необходимостью детального лингвистического анализа русского



духовного эпистолярия и важностью рассмотрения языковых особенностей литературного наследия церковных писателей. Объектом данного исследования стали духовные письма игумена Никона (Воробьева) к разным лицам; предмет исследования – стилистические фигуры в их функционировании. Одна из значимых проблем заключается в определении значимости фигур (характерных для духовного письма) в текстообразовании, выражении духовного и нравственного смыслов. Новизна исследования определяется обращением к жанру духовного письма – в малой степени изученному и описанному; анализом нового для современной российской лингвистики материала – литературного наследия подвижника Русской Православной Церкви игумена Никона (Воробьева). Также новизна работы связана с недостаточной изученностью системы жанров духовной словесности (в частности, жанра духовного письма) и функционирования в текстах духовной словесности тропов и фигур. Говоря о степени изученности эпистолярных жанров, скажем, что особенности духовных писем оптинских старцев представлены в работах В.В. Кашириной [2; 3]; с результатами изучения эпистолярного наследия Феофана Затворника можно познакомиться в работах Т.Л. Ворониной [4] и А.Н. Смолиной [9]; стилистические особенности эпистолярных текстов XI–XVII веков рассматриваются в работах О.В. Зуевой [5; 6; 7; 8]. При изучении фигуративного синтаксиса духовных писем (о чем пойдет речь далее) особое значение имеет обращение к работе О.В. Зуевой «Стилистические ресурсы древнерусских эпистолярных текстов в системе письменности XI–XVII веков (синтаксический аспект)» [6]. И, хотя в трудах О.В. Зуевой отдельно не рассматривается жанр духовного письма, результаты проведенных автором исследований важны для понимания лингвистической природы русского письма в целом. Применительно к теме данной статьи важен следующий вывод О.В. Зуевой: «Официальным духовным посланиям неизвестны приемы разговорной речи. Для них характерны ораторские риторические фигуры, среди которых особенно частотны повторы – цепочки однородных членов и однородных придаточных частей» [6, с. 61]. Нами были проанализированы духовные письма к частным лицам, однако их сходство с официальными посланиями обнаруживается в тяготении авторов к использованию однородных членов, предложения и однородных придаточных, что, на наш взгляд, объясняется дидактичностью всех эпистолярных духовных текстов.

Переходя к рассмотрению фигуративного синтаксиса духовных писем игумена Никона, отметим, что исследование текстов проводилось с позиций теолингвистики. Теолингвистический подход при анализе языковых фактов предполагает «изучение взаимосвязи (интеракции) языка и религии» [12]. В изучении религиозного языка, как указывает А.К. Гадомский, существуют различные подходы: жанровый, стилистический, коммуникативный, аксиологический и другие [13, с. 364]. Отметим, что А.К. Гадомским написана отдельная статья о стилистическом подходе к изучению религиозного языка, в которой автор проанализировал работы, посвященные проблеме определения и описания религиозного стиля и его разновидностей. Также А.К. Гадомский обратился к вопросам, связанным с системой функциональных стилей и местом в этой системе религиозного стиля [14]. Поскольку целью проводимого нами исследования стало изучение функционирования фигур в одном из жанров церковно-религиозного стиля, выявление стилистических функций рассматриваемых фигур, стилистический подход к изучению явлений религиозного языка был основным, хотя жанровый и аксиологический подходы также представлены.

Синтаксис писем игумена Никона, безусловно, фигуративен, поскольку использование тех или иных синтаксических конструкций мотивируется определенными стилистическими заданиями. Как и тропы, фигуры участвуют в создании образности, усиливают воспитательное звучание авторской речи. Фигуративность духовных писем игумена Никона предопределяется православным мировоззрением автора. Это доказывается, например, изучением перечислительных рядов в текстах писем, содержание которых носит глубоко христианский характер: «*Будь смиреннее и не высокоумудствуй, не осуждай, не услаждайся ничем <...>*» (Письма монахине Евпраксии). В этом коротком перечислительном ряду мы видим представленность основных христианских этических постулатов. Одна из самых главных христианских добродетелей – это смирение, о котором Паисий Святгорец говорил: «У смиренного есть все добродетели» [15]. Как содержание текстов писем игумена Никона, так и форма, словесное украшение обусловлены теоцентризмом. Теоцентризм

– основной принцип религиозного мировоззрения. Это явление рассматривалось нами в предыдущей статье, посвященной анализу литературного наследия игумена Никона. В частности отмечалось следующее: «Именно теоцентризм является, с одной стороны, определяющим началом формирования стиля и жанров духовной словесности, с другой стороны – индивидуальных авторских стилей представителей русского духовенства. Теоцентризм становится и объединяющим все духовные тексты, и одновременно формирующим авторское языковое воплощение духовных, нравственных, аллегорических смыслов. Так, метафоры, аллегории, сравнения в произведениях духовной словесности зачастую связаны с Богом, Евангельскими Заповедями или Евангельскими событиями» [10, с. 327]. Говоря о фигурах, также важно сказать, что с их помощью словесно оформляется глубокое духовное содержание. Риторические вопросы, вопросно-ответные конструкции приводят читателя к осознанию христианских моральных законов, добродетелей. Они обращают к событиям, о которых говорится в Новом Завете, важном для человека пути к Богу, Заповедям. Обратимся к примеру: «*Что ты хвалишься тем, что ссориться с нашими? Разве это поощряется в Евангелии или у святых отцов? Что пользы, если человек мир весь приобретет, а душе своей повредит? Всякая же ссора, немирствие – громадный вред для души. Кто поставил тебя судить других?»*» (Письма монахине Евпраксии). Полисиндетон выделяет значимые в смысловом отношении отрезки текста, обычно это компоненты прозаической строфы, в которой игумен Никон говорит о Боге в жизни человека: «*Да подаст вам Господь мир душевный, и здравие телесное и извещение спасения. Да подаст Господь терпение своих немощей и тяготу окружающих нести не только без ропота, но и с благодарностью к Господу Спасителю нашему, понесемши ради нас всякие оскорбления и злострадания. Да подаст вам Господь нелицемерную истинную любовь к ближним и ко всем людям*» (Письма схимонахине Валентине). Отметим, что часто полисиндетон контаминирует с анафорой, что усиливает выразительность (как в приведенном примере). Компоненты повтора также обычно репрезентируют христианскую систему ценностей: «*Живите мирно, почитайте друг друга большими и лучшими себя, учитесь смиряться перед людьми и друг другом, и перед Богом. Смиряться не наружно, а внутренне*» (Письма монахине Марии и Кате). Выражая духовный и нравственный смыслы, игумен Никон также прибегает и к антитезе: «*Надо подавлять в своей душе бесовские свойства, а насаждать ангельские, которые указаны в святом Евангелии*» (Письма Комаровым). Высокий подтекстовый потенциал апопозиса (прерванного предложения) также помогает актуализировать глубинные смыслы и, кроме того, призвать читателя к соразмышлению: «*Господь сказал ученикам: Се посылаю вас, как овцы среди волков, будьте мудры...*» (Письма студенту МДА). В этом примере мы видим незавершенность слов из Евангелия, и это важно, потому что адресат, к которому обращены эти строки, знает их продолжение, такой диалог сближает адресанта и адресата сообщения. Аналогичный (возвышающий) смысл может быть передан и с помощью парентезы (вставной конструкции): «*Без покаянного чувства, без сокрушения сердечного (которых Бог не уничижит) – все прочее или уже есть обман, «прелесть», по терминологии Отцов, или ведет к прелесть*» (Наде и ее матери). Возможности парентезы подчеркивать и детализировать смысл помогают сделать текст более выразительным и в смысловом, и в элокутивном отношениях.

Основные стилистические функции фигур, наиболее часто встречающихся в духовных письмах игумена Никона, такие: дидактическая, психологическая, текстообразующая, выделительная, ритмообразующая, функция выражения смысла. Важную стилистическую роль в письмах игумена Никона играет перечисление, что объясняется, прежде всего, изобразительными возможностями этой фигуры: «*Поймешь и то, как суетно все земное, что твоя привязанность к земле, ссоры, огорчения из-за вещей, из-за дел, из-за слов – так все это ничтожно, так не стоит из-за всего этого огорчаться, ссориться и терять из-за этого мир душевный, а, может быть, и спасение*» (Письма Комаровым). Высокий изобразительный потенциал перечисления позволил исследовательнице В.А. Левашовой называть эту стилистическую фигуру словесной живописью и словесным кинематографом [16]. В письмах игумена Никона перечисление обычно наряду с изобразительной функцией выполняет функцию выражения смысла: «*Где Господь, там мир, свет, разум, радость*» (Письма Комаровым). Здесь важно сказать,

что зачастую перечисление в духовных письмах игумена Никона становится средством выражения сверхсмысла – анагогического смысла (влекущего ввысь) [17, с. 87]. Обратимся к примеру: «Надо всей душой предаться благой воле Божией, спасающей нас, любящей, желающей через малые скорби земной жизни привести к вечному блаженству» (Письма иеросхимонаху Мелетию). Также перечисление выполняет дидактическую функцию: «**Потерпи же, не унывай, не отчаивайся, всем прости и прощай впродолжение, смиряйся** – и еще здесь найдешь мир и утешение мятущейся душе твоей» (Письма Комаровым). Факультативная функция перечисления – ритмообразующая: «**Поэтому и прошу вас всех: потерпите обиды, укоризны, несправедливости людские, понесите тяготы друг друга, чтобы хоть ими восполнить недостаток делания духовного**» (Письма схимонахине Валентине).

Главные функции риторического вопроса и вопросно-ответного хода в духовных письмах игумена Никона – дидактическая, аргументативная, психологическая, функция диалогизации монологической речи, активизации мыслительной деятельности адресата писем. С помощью этих фигур выражаются нравственный и анагогический смыслы: «**А мы как творим дело спасения нашего? Как молимся, как исполняем заповеди, как каемся и проч., и проч.?**» (Письма схимонахине Валентине).

Использование парентезы способствует наиболее точной передаче смыслов духовного и нравственного характера, смысловому акцентированию, выражению переживаний. Также парентеза используется как способ включения интертекстовых компонентов, важным здесь, однако, будет продвижение читателя к духовному смыслу: «**Главное надо осознать себя достойным всяких оскорблений и скорбей (достойное по делом нашим приемлем)**» (Письма схимонахине Валентине).

Антитеза часто становится частью поучения или совета, выполняет изобразительную, психологическую функции. Главная

функция антитезы – дидактическая: «**С земным поклоном прошу его не отвергать Бога, не слушать безбожных разговоров, не читать атеистических книг, а сохранять свою душу**» (Письма Комаровым).

При использовании различных видов повтора первостепенное значение приобретают дидактическая, выделительная, усилительная, изобразительная, характерологическая функции: «**Все грешны, и чем святее человек, тем больше он видит в себе грехов. Господь и пришел призвать к покаянию и через покаяние спасти грешников, то есть тех, кто сознает свои грехи, кается пред Господом, просит прощения**» (Письма Комаровым).

Апозиопезис выполняет функцию создания подтекста, активизации мыслительной деятельности адресата, привлечения внимания, а также смыслообразующую функцию: «**Самым основным свойством Нового человека, является смирение («научитесь от Меня, яко кроток есмь и смирен...»)**» (Письма студентам МДА).

В завершение скажем о перспективах дальнейшего исследования, которые, на наш взгляд, связаны, прежде всего, с изучением литературного наследия русских церковных писателей. Русская духовная словесность изучена в малой степени, не исследованы в полной мере духовные жанры: литургические, экзегетические, богословские, эпистолярные и другие, не исследовано творчество многих древнерусских церковных писателей, а также церковных писателей XVIII–XXI веков. Нуждается в изучении церковно-религиозный стиль. Можно сказать, что русская духовная словесность с позиций лингвистики только начинает изучаться и здесь, конечно, стоит сказать о том, что важную роль в изучении и описании религиозного языка будет играть теоллингвистика. Наш вклад в изучение произведений, созданных русскими церковными писателями, будет заключаться в исследовании и описании эпистолярных жанров духовной словесности, прежде всего, послания и духовного письма.

Библиографический список

1. Волков А.А. Курс русской риторики. Москва: Издательский дом «Русская панорама»; Издательство «Кафедра», 2013.
2. Каширина В.В. Литературное наследие Оптиной Пустыни. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва 2007.
3. Каширина В.В. Духовное письмо как жанр (на примере оптинского эпистолярного). Духовный навигатор. Available at: <http://navigatorknig.ru/duhovnoe-pismo-kak-zhanr-na-primere-optinskogo-epistoljarnyja/>
4. Воронин Т.Л. Художественные особенности эпистолярного наследия Феофана Затворника. Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета III: Филология. 2007; Выпуск 2: 7 – 19.
5. Зуева О.В. Византийские и древнерусские эпистолярные формулы: опыт сопоставления. Язык и межкультурные коммуникации: сб. науч. ст. Ответственный редактор В.Д. Стариченок. Минск: Изд-во БГПУ им. М. Танка., 2007: 36 – 38.
6. Зуева О.В. Стилистические ресурсы древнерусских эпистолярных текстов в системе письменности XI–XVII веков (синтаксический аспект). Вестник Беларус. дзярж. ун-та. Сер. 4. Филологія. Журналістыка. Педагогіка. 2009 1: 58 – 62.
7. Зуева О.В. К проблеме регистровой стратификации древнерусских эпистолярных текстов. Язык и социум: материалы VIII Международной научной конференции. Минск, 5–6 дек. 2008 г.: в 2 ч. Под общей редакцией Л.Н. Чумак. Минск: РИВШ. 2009; Ч. 1: 77 – 80.
8. Зуева О.В. Стиль эпистолярных текстов XI–XVII веков и его место в истории русского литературного языка. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Минск, 2009.
9. Смолина А.Н. Духовные письма Феофана Затворника: лингвостилистический аспект. Мир науки, культуры, образования. 2012; 5 (36): 271 – 275.
10. Смолина А.Н. Духовные письма игумена Никона (Воробьева): особенности тропической организации. Мир науки, культуры, образования. 2015; 4 (53): 326–329.
11. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник. Под редакцией Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. Москва: Флинта: Наука, 2003.
12. Постовалова В. И. Теоллингвистика в современном гуманитарном познании: истоки, основные идеи и направления. Magister Dixit. 2012; 34 (12). Available at: http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/postovalova_v.i._2_.pdf
13. Гадомский А.К. Русская теоллингвистика: история, основные направления исследований. Стіл. Београд. 2010; 9: 357 – 354.
14. Гадомский А.К. Стилистический подход к изучению религиозного языка Стіл. Београд. 2008; 7: 21 – 36.
15. Старец Паисий Святогорец. Слова. Москва: Святая Гора, 2008; Том V.
16. Левашова В.А. Лингвистическая природа и функционирование стилистического приема перечисления. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1976.
17. Луков В.А. История литературы: Зарубежная литература от истоков до наших дней: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва, 2003.

References

1. Volkov A.A. Kurs russkoj ritoriki. Moskva: Izdatel'skij dom «Russkaya panorama»; Izdatel'stvo «Kafedra», 2013.
2. Kashirina V.V. Literaturnoe nasledie Optinoj Pustyni. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva 2007.
3. Kashirina V.V. Duhovnoe pis'mo kak zhanr (na primere optinskogo `epistoljarija). Duhovnyj navigator. Available at: <http://navigatorknig.ru/duhovnoe-pismo-kak-zhanr-na-primere-optinskogo-epistoljarija/>
4. Voronin T.L. Hudozhestvennye osobennosti `epistoljarnogo nasledija Feofana Zatvornika. Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta III: Filologiya. 2007; Vypusk 2: 7 – 19.
5. Zueva O.V. Vizantijskie i drevnerusskie `epistoljarnye formuly: opyt sopostavleniya. Yazyk i mezhkul'turnye kommunikacii: sb. nauch. st. Otvetstvennyj redaktor V.D. Starichenok. Minsk: Izd-vo BGPU im. M. Tanki., 2007: 36 – 38.
6. Zueva O.V. Stilisticheskie resursy drevnerusskikh `epistoljarnykh tekstov v sisteme pis'mennosti XI–XVII vekov (sintaksicheskij aspekt). Vestnik Belarus. dzyarzh. un-ta. Ser. 4. Filalogiya. Zhurnalistyka. Pedagogika. 2009 1: 58 – 62.
7. Zueva O.V. K probleme registrovaj stratifikacii drevnerusskikh `epistoljarnykh tekstov. Yazyk i socium: materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Minsk, 5–6 dek. 2008 g.: v 2 ch. Pod obschej redakciej L.N. Chumak. Minsk: RIVSh. 2009; Ch. 1: 77 – 80.
8. Zueva O.V. Stil' `epistoljarnykh tekstov XI–XVII vekov i ego mesto v istorii russkogo literaturnogo yazyka. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Minsk, 2009.

9. Smolina A.N. Duhovnye pis'ma Feofana Затворника: lingvostilisticheskij aspekt. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 5 (36): 271 – 275.
10. Smolina A.N. Duhovnye pis'ma igumena Nikona (Vorob'eva): osobennosti tropeicheskoy organizatsii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 4 (53): 326-329.
11. *Kul'tura russkoj rechi: 'Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik*. Pod redakciej L.Yu. Ivanova, A.P. Skovorodnikova, E.N. Shiryayeva i dr. Moskva: Flinta: Nauka, 2003.
12. Postovalova V. I. Teolinguistika v sovremenno gumanitarnom poznanii: istoki, osnovnye idei i napravleniya. *Magister Dixit*. 2012; 34 (12). Available at: http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/postovalova_v.i._2..pdf
13. Gadomskij A.K. Russkaya teolinguistika: istoriya, osnovnye napravleniya issledovanij. *Stil. Beograd*. 2010; 9: 357 – 354.
14. Gadomskij A.K. Stilisticheskij podhod k izucheniyu religioznogo yazyka *Stil. Beograd*. 2008; 7: 21 – 36.
15. Starec Paisij Svyatogorec. *Slova*. Moskva: Svyataya Gora, 2008; Tom V.
16. Levashova V.A. *Lingvisticheskaya priroda i funkcionirovanie stilisticheskogo priema perechisleniya*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1976.
17. Lukov V.A. *Istoriya literatury: Zarubezhnaya literatura ot istokov do nashih dnei: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnykh zavedenij*. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 07.10.15

УДК 811.112.2

Arzhannikov M.Yu., postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: arzhannikov-miha@mail.ru

THE HISTORY OF GERMAN INVOCATION TRADITION RESEARCH. This article studies the history of German invocation tradition research. The article analyzes the papers written in the XIX-XXth centuries by the authors who lay foundations and further developed the research of spells. The analyzed works became basic in investigations by many researchers of the XXth century and the present time. The article includes description of each author approaches and scientific peculiarities and also appreciates currency of the analyzed material for modern and profound investigations. Almost all listed papers are united by the fact, that their authors were among the first to begin to collect literary monuments. Each of these scientists has his own unique approach to researching invocation forms, which facilitates building a complete picture of the investigation in a greater degree to reveal new aspects of the object and carry on its research.

Key words: invocation, history, research, text, source, collection, structure.

М.Ю. Аржанников, аспирант Алтайского Государственного Педагогического Университета, г. Барнаул, E-mail: arzhannikov-miha@mail.ru

ИСТОРИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ НЕМЕЦКОЙ ЗАГОВОРНОЙ ТРАДИЦИИ

Данная статья посвящена обзору истории исследования заклинательных текстов. Для освещения данного вопроса в статье представлен анализ трудов немецких филологов, литературоведов и германистов XIX – XX веков, которые в области исследования нашего объекта стали основоположниками и определили направление дальнейшего изучения. Изученные работы легли в основу исследований многих немецких ученых XX века и современности. Данный анализ включает в себя описание подходов и особенностей работы каждого автора, а также оценку актуальности используемого материала для современного и более глубокого исследования. Каждый из источников обладает уникальностью в подходе к изучению заговорных формул, что способствует созданию наиболее полной картины исследования объекта для выявления его нераскрытых сторон и проведения дальнейшей работы.

Ключевые слова: заговор, история, исследование, текст, источник, собрание, структура.

Существование заговорной традиции насчитывает не одно тысячелетие. Заговоры относятся к тем немногим типам текста, которые сохранились до настоящего времени и продолжают использоваться, и представляют собой ритуальный текст и, одновременно, неотъемлемый элемент фольклора, – это «особые тексты формульного характера, которым приписывалась магическая сила, способная вызвать желаемое состояние» [1, с. 450].

С течением времени содержание заговорных текстов, как и их структура, изменялось. Так как заклинания имеют отношение к религиозным текстам, то и изменения в них зависели от религиозных представлений о Боге, мире и всём происходящем в нём.

Выбор этого типа текста в качестве объекта описания и анализа в значительной степени продиктован той важной ролью, которую он выполнял в процессе формирования христианского мировоззрения средневекового общества.

Исследованием заговоров занимаются разные науки, в том числе и лингвистика. Изучение заговорных текстов осуществлялось как отечественными, так и зарубежными учеными. Эти исследования подвергали анализу заговорные тексты как памятники культуры. Целью изучения являлось рассмотрение социальных условий возникновения заговоров, их культурно-историческая и практическая ценность. Но при этом изучались заговоры более ранних эпох, и наибольшее распространение получили работы по исследованию индоевропейских, древнегерманских и славянских заклинательных текстов.

Значимость исследования выбранного нами объекта подчеркивает А.А. Топорков: «Знакомство с заговорами важно не только для филологов (фольклористов, археографов, литературоведов, диалектологов, историков языка), но и для историков, социологов, этнографов, религиоведов, культурных и социальных антропологов, историков медицины, исследователей мифо-

логии» [2, с. 12]. Не согласиться с данным утверждением автора невозможно. Объективность его заключается в том, что заговоры и заклинания охватывают многие сферы жизнедеятельности общества. В них отражаются культурная жизнь, познания в области народной медицины, эволюция религиозных взглядов, которая берёт начало в древних мифах и находит своё продолжение в современных религиях. По мере развития человеческого самосознания заговорные тексты приобретают более сложную структуру, содержащую блоки (типы речевых действий, формы текстов и т. д.), которые насчитывают множество разновидностей, а также имеют отличную друг от друга целенаправленность. Наблюдается развитие стихотворной формы, частое использование таких стилистических средств как метафора, сравнение, эпитеты, окказионализмы и т. д.

Значение подобных текстов для общества, использовавшего заговоры, Ф.И. Буслаев описывает следующими словами: «... к поэтическому слову относились они [предки] с благоговением, смешивая его, в своем двоеверии, с молитвой» [3, с. 78]. Исходя из данной цитаты, мы можем сделать вывод о том, что поэтический слог в заговорно-заклинательной традиции имеет не только эстетическое, но и прагматическое значение.

Обладая такой многогранной природой, заклинания на протяжении долгого времени привлекают внимание исследователей. Исследование немецких заклинаний (впрочем, как и иных) начиналось с собирательства и фиксации текстов, бытовавших с древних времен и сохранившихся как в устной традиции, так и в письменной форме. Начало собирания и изучения заговоров свидетельствует о том, что, как пишет А.А. Топорков, «образованные люди перестали видеть в них орудие порчи, средство исцеления болезней или выражение невежества неграмотных крестьян и мещан и стали рассматривать их как своеобразные фольклорные сочинения» [2, с. 21].

Источники указывают на то, что первые сборники заклинательных текстов стали появляться в XIX веке как со стороны немецких авторов, так и со стороны наших соотечественников. «Первопроходцами» в этой области, заинтересовавшимися древними и средневековыми немецкими текстами, стали Якоб Гримм, Антон Эммануил Шёнбах, Карл Виктор Мюлленгоф и Вильгельм Шерер.

Я. Гримм первым из вышеперечисленных ученых занялся мифологией древних германцев, ее систематизацией и заклинаниями. Прodelав большую работу и используя исторические и фольклорные источники, он написал четыре тома «Немецкой мифологии», которая стала классикой в сравнительной мифологии. Первый том был им опубликован в 1835 году. В своих трудах Я. Гримм описывает значение, особенности написания и ритуалы прочтения формул: «... для того, чтобы стать эффективными, они [заклинания] должны быть тщательно отобраны, хорошо сложены, с ритмическими словами, должны иметь мелодику и гармонию; отсюда все это ... похоже с формами поэзии» [5, с. 1223]. Также в его работе написано о богах и богинях древних германцев, героях, окружающем мире, о душе, смерти, судьбе и здоровье [4; 5]. Научность работы Гримма заключается еще в том, что он изучает руническое письмо и этимологию слов древненемецкого языка, используемых в заговорных формулах [6; 7]. Якоб и его брат Вильгельм Гриммы стали основоположниками «мифологической школы».

О значительном вкладе Якоба Гримма в изучение древненемецких заклинательных формул пишет Антон Эммануил Шёнбах. Он указывает на то, что со времен завершения научной работы Гримма были опубликованы лишь отдельные фрагменты или небольшие группы текстов [8].

Сам же исследователь заинтересовался влиянием христианства на развитие немецких заклинательных формул. Для решения этого вопроса он изучил материалы библиотек Австрии, Германии и Швейцарии (всего 130 рукописей) и нашел свыше 1100 рукописных немецких и латинских формул [там же]. Шёнбах опубликовал в своей работе «Eine Auslese altdeutscher Segensformeln» 38 текстов в полном объеме, т.е. не вырезая ни одного фрагмента. Статья представляет собой сборник заговоров с пояснениями, предлагаемыми в сносках внизу каждой страницы. В своих пояснениях автор указывает источник, дату составления формулы и частичный анализ содержания и используемой лексики.

В 1876 году в свет вышел научный труд К.В. Мюлленгофа и В. Шерера «Denkmäler deutscher Poesie aus dem VIII-XII Jahrhundert». Авторами была проделана объемная работа по сбору и анализу материала. Книга содержит более ста памятников немецкой поэзии периода VIII-XII веков. Однако количество заклинательных текстов не превышает того количества, которое представлено в работе А.Э. Шёнбаха. Ценность данного труда заключается в том, что заклинания исследуются наряду с другими литературными произведениями эпохи, что позволяет рассмотреть особенности и роль этих текстов в разрезе литературных тенденций того времени [9].

Своей задачей в работе Мюлленгофф ставил исследование каждого памятника по его внешнему и внутреннему характеру, указание источников мотивов. Авторы описывают в книге значение слов, мотивы заклинаний и молитв, анализируют тексты на латинском, древне- и нижненемецком языках в разные века, сопоставляют аналогичные формулы из разных городов и земель, изучают особенности диалектов. К.В. Мюлленгофф рассматривает также географическое расположение диалектов и их развитие на определенных территориях в определенный период, влияние сторонних языков на литературный немецкий язык и диалекты. Исследуется история создания текстов, высказываются предположения по этому вопросу.

В процессе работы авторами были исследованы два периода: древний и начало средненемецкого. И вот что об этих периодах писал Мюлленгофф:

«В истории поэзии и поэтической формы стоит отметить, что древненемецкие духовные песни с неравными строфами и одинаковыми стихами не имеют аналогов ни в латинской поэзии, ни в прозе, что, возможно, указывает на народное происхождение, и должны отличаться от разновидностей прозы» [9, с. 33].

Он отмечает такие стихотворения как «Krist und Antichrist», «Die Wiener Genesis» и полагает, что именно нестрофическая форма повествования в подобных произведениях указывает «на новую эпоху в поэзии, начало которой мы можем предварительного установить в 1070 году. С того времени эта деятельность рас-

пространяется в центральной, северо-западной и юго-восточной Германии до тех пор, пока ее не сменит придворное искусство» [9]. Именно поэтому мы взяли в качестве объекта исследования средневековые немецкие заклинания, чья традиция берет начало примерно в XI веке.

По сравнению с трудами предшественников эта книга содержит впечатляющее количество памятников немецкой литературы. Возможно, поэтому Мюлленгофф выразил следующее предположение:

«Вряд ли стоит ожидать того, что собрание древнейших памятников нашего языка и литературы будет в значительной мере увеличено новыми находками» [9, с. 5]. Похожее предположение, но уже о заговорах, выдвигает и Гельмут де Боор: «Полнота ранних и самых ранних заговорных текстов необъятна и их собрание из материала народоведческих и местных исторических журналов, имеющего широкую географию, является до сих пор несбыточной мечтой» [10, с. 515].

Однако эти мнения были опровергнуты, когда в 1961 году Ирмагд Гампп опубликовала свой труд «Beschwörung, Segen, Gebet», который содержит 3050 формул заговоров и заклинаний. В работе описаны материальная база исследований, заговор как магический ритуал, наличие медицинской составляющей в заклинательной традиции, а также формы и типы заговоров [11].

Из 3050 текстов, представленных в исследовании, 1700 заклинаний были обнаружены в северной части Германии, 300 – в центральной, 400 – в южной части. 450 формул найдены на территории Европы и за ее пределами. 200 заговоров относятся к ранненемецкому периоду, а также ранней эпохе иных народов. Временные рамки проанализированного материала охватывают период с IX по XX вв.

На основе изученных текстов автор вывела текстовую модель, которая включает в себя субъективные формы, выражающие волю с разной интенсивностью влияния на реципиента или явление, и объективные. Гампп пишет, что «под «субъективными формами» мы понимаем такие стилистические формы заговора, которые являются выражением определенной духовной установки и позиции субъекта» [11, с. 115]. Основой субъективности является вера в силу слова. Объективность форм заключается, по мнению И. Гампп, в том, что не зависит от воли заклинателя, а именно в наличии в тексте истории (прецедента), выдержки из священных писаний, т.е. того, что произошло ранее, соответствует настоящей ситуации (например, болезни) и способно ее изменить (избавить от недуга).

Итак, субъективные формы включают в себя приказ, пожелание и просьбу. Они различаются между собой по интенсивности воздействия заклинателем. Объективные формы представлены указаниями к ритуалу, магическим сравнением и аналогией.

Указания к ритуалу выражаются в описании местности, действий, времени совершения. Однако нередко указания имеют форму метафоры, т.е. они необязательны для исполнения и имеют скорее «ритуализованный» [12, с. 91] характер. Сравнение включает в себя явления из прошлого, представленные сравнительной конструкцией, которые должны помочь достигнуть требуемого результата в настоящей ситуации. Аналогия, в отличие от сравнения, является полноценным текстом, в который включены история из священных писаний (прецедент) и приказ, пожелание или просьба.

Опираясь на наши исследования, мы обнаружили в данной модели некоторые противоречия, которые заключаются в следующем:

- представленные формы выведены для отдельных типов заклинаний, несмотря на то, что автор допускает возможность слияния этих форм в один текст. Исходя из результатов нашего анализа, только 13% заговорных формул представлены отдельной формой (или блоком). Остальные 87% являются результатом объединения не только двух форм (как на это указывает И. Гампп), но всех трех, включая указания к ритуалу [13];

- указания к ритуалу имеют не один вид, а минимум два. Один из этих видов был описан в исследовании, второй же, не менее часто встречающийся вид не нашел отражения. Этот вид представлен в форме комментария по проведению непосредственно ритуала и выполнению дополнительных действий, необходимых для достижения желаемого результата. Он не был упомянут даже в примерах;

По нашему мнению, именно результаты работы И. Гампп стали причиной того, что германисты и ученые других научных областей, связанных с исследованием немецких заговоров и

заклинаний, перестали ставить своей целью собирательство текстов и перешли окончательно на совершенно иной уровень научных изысканий – анализ имеющегося материала, его особенностей, закономерностей.

А.Э. Шёнбах объясняет причину такого перехода следующим образом: «Чем больше становится масса изведенного, тем сложнее становится обозрение, тем оживленнее становится желание познать взаимосвязь внутри всего жанра и его историю» [8, с. 27].

Сегодня же, как утверждает Верена Хольцманн, мечту Гельмута де Боора можно считать исполненной, так как есть немало трудов, посвященных анализу языковых особенностей заклиательных текстов и достаточное количество сборников, на основе которых проводятся исследования [14].

В одном с ней можно согласиться – научных работ по исследованию формул немало. Однако каждая работа имеет свой угол зрения на способ определения закономерностей составления заклинаний, выявления их особенностей. Проанализировав работы наших предшественников, мы пришли к выводу, что именно структурный подход к исследованию объекта может дать наиболее полное представление о традиции составления заклиательных текстов. Выведение общей модели при таком подходе позволит определить особенности текстообразования, упущенные исследователями, использовавшими подход формальный, который основывается на выведении классификаций отдельных текстов, форм, а не на выявлении общего внутреннего устройства заклиательных формул и закономерностей данной традиции.

Библиографический список

1. *Мифы народов мира: Энциклопедия*. 2 тома. Под редакцией С.А. Токарева. Москва: Большая Российская Энциклопедия, 2003; Т. 1: 450.
2. Топорков А.А. *Русские заговоры из рукописных источников XVII – первой половины XIX в.* Москва: Индрик, 2010.
3. Буслаев Ф.И. *О литературе: исследования; статьи*. Москва: Художественная литература, 1990.
4. Grimm J. *Teutonic Mythology*. Translated by J. S. Stellebrass. London: George Bell & Sons, York Street, Covent Garden, 1882; Volume 1.
5. Grimm J. *Teutonic Mythology*. Translated by J. S. Stellebrass. London: George Bell & Sons, York Street, Covent Garden, 1883; Volume 2.
6. Grimm J. *Teutonic Mythology*. Translated by J. S. Stellebrass. London: George Bell & Sons, York Street, Covent Garden, 1883; Volume 3.
7. Grimm J. *Teutonic Mythology*. Translated by J. S. Stellebrass. London: George Bell & Sons, York Street, Covent Garden, 1888; Volume 4.
8. Schönbach A.E. Eine Auslese altdeutscher Segensformeln. *Analecta Graeciensia. Festschrift zur 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien 1893*. 1893; Nr. 27: 25-50.
9. Müllenhoff K., Scherer W. *Denkmäler deutscher Poesie und Prosa aus dem VIII-XII Jahrhundert*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung, 1873.
10. De Boor H. *Zauberspruch. Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte*. Berlin: Merker, Stammeler, 1928/1929; Bd. 3.
11. Hampp I. *Beschwörung, Segen, Gebet. Untersuchungen zum Zauberspruch aus dem Bereich der Volksheilkunde*. Stuttgart: Silberburg Verlag, Werner Jäckh, 1961.
12. Харитонова В.И. Заговорно-заклиательный акт в народной культуре восточных славян. *Этнографическое обозрение*. 1993; 4: 91 – 106.
13. Аржанников М.Ю. Структурные особенности текста немецких заклинаний. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1: 225 – 228.
14. Holzmann V. „Ich beschwer dich wurm und wyrm ...“: *Formen und Typen altdeutscher Zaubersprüche und Segen*. Bern: Peter Lang AG, Europäischer Verlag der Wissenschaft, 2001.

References

1. *Mify narodov mira: `Enciklopediya*: 2 tomah. Pod redakciej S.A. Tokareva. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `Enciklopediya, 2003; T. 1: 450.
2. Toporkov A.A. *Russkie zagovory iz rukopisnyh istochnikov XVII – pervoj poloviny XIX v.* Moskva: Indrik, 2010.
3. Buslaev F.I. *O literature: issledovaniya; stat'i*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1990.
4. Grimm J. *Teutonic Mythology*. Translated by J. S. Stellebrass. London: George Bell & Sons, York Street, Covent Garden, 1882; Volume 1.
5. Grimm J. *Teutonic Mythology*. Translated by J. S. Stellebrass. London: George Bell & Sons, York Street, Covent Garden, 1883; Volume 2.
6. Grimm J. *Teutonic Mythology*. Translated by J. S. Stellebrass. London: George Bell & Sons, York Street, Covent Garden, 1883; Volume 3.
7. Grimm J. *Teutonic Mythology*. Translated by J. S. Stellebrass. London: George Bell & Sons, York Street, Covent Garden, 1888; Volume 4.
8. Schönbach A.E. Eine Auslese altdeutscher Segensformeln. *Analecta Graeciensia. Festschrift zur 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien 1893*. 1893; Nr. 27: 25-50.
9. Müllenhoff K., Scherer W. *Denkmäler deutscher Poesie und Prosa aus dem VIII-XII Jahrhundert*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung, 1873.
10. De Boor H. *Zauberspruch. Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte*. Berlin: Merker, Stammeler, 1928/1929; Bd. 3.
11. Hampp I. *Beschwörung, Segen, Gebet. Untersuchungen zum Zauberspruch aus dem Bereich der Volksheilkunde*. Stuttgart: Silberburg Verlag, Werner Jäckh, 1961.
12. Haritonova V.I. Zagovorno-zaklinatel'nyj akt v narodnoj kul'ture vostochnykh slavyan. *Et'nograficheskoe obozrenie*. 1993; 4: 91 – 106.
13. Arzhannikov M.Yu. Strukturnye osobennosti teksta nemeckikh zaklinanij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1: 225 – 228.
14. Holzmann V. „Ich beschwer dich wurm und wyrm ...“: *Formen und Typen altdeutscher Zaubersprüche und Segen*. Bern: Peter Lang AG, Europäischer Verlag der Wissenschaft, 2001.

Статья поступила в редакцию 10.09.15

УДК 811.112.2

Voronushkina O.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Linguistics Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: o.voronushkina@mail.ru

“DOUBLE FOCUSING” OF HIDDEN MEANINGS. The given paper is dedicated to problems of indirect communication and secondary, implicit representation of the reported information. The personal factor of dual nature which is the main condition of hidden meanings actualization serves as a determinant of the idea suggested. On the one hand, the cause of hidden meanings is based on the author's intention, and on the other, it represents an addressee's reflection objectifying hidden meanings in terms of interpretation which determines the so-called “double focusing” of hidden meanings patterns. Assuming that the speaker's personality is regarded as an active individual, it is vital to consider his language activity to be under the influence due to the fact that in communication the addressee's personality is in the constant focus for creating and maintaining communication progress. The addressee may be regarded as an utterance passive author who impacts its actualization potential and decoding of hidden meanings that have not been explicit in discourse.

Key words: utterance, addresser, addressee, hidden meaning, decoding, discourse, logical conclusion, a passive author, double focusing.

О.В. Воронюшкина, канд. филол. наук, доц. каф. ин. языков АлтГПУ, г. Барнаул, E-mail: o.voronushkina@mail.ru

«ДВУХФОКУСНОСТЬ» СКРЫТЫХ СМЫСЛОВ

Данная работа посвящена проблемам косвенной коммуникации, непрямого, имплицитного представления сообщаемого. В качестве детерминанты предлагаемой концепции выступает личностный фактор двойственного характера, который является главным условием актуализации скрытых смыслов как элементов коммуникации. Причиной же их возникновения представляется на одном конце замысел автора, а на другом – рефлексия реципиента, объективирующая скрытые смыслы в аспекте понимания, что и обуславливает «двухфокусность» системы скрытых смыслов. Принимая личность говорящего в качестве активного субъекта, необходимо учитывать, что его речевая деятельность находится под влиянием, так как личность адресата в коммуникативной ситуации остается в постоянном фокусе для создания и сохранения успеха коммуникации. Реципиент может рассматриваться как пассивный создатель высказывания, имеющий влияние на его актуализационный потенциал и на декодирование скрытых смыслов, не получивших экспликации в дискурсе.

Ключевые слова: высказывание, адресант, адресат, скрытый смысл, декодирование, дискурс, умозаключение, пассивный создатель, двухфокусность.

Интерес к смысловой картине высказывания имеет давнюю традицию, поскольку феномен лингвистики состоит в стремлении ученых рассматривать язык как важнейший инструмент межличностного взаимодействия в коммуникации. Однако сложность коммуникативного процесса не позволяет сразу определить все тонкости и особенности такого взаимодействия, так как используемые в речи средства языка представляют собой знаки как показатели определенного языкового значения, которые не всегда достаточны для адекватного и целостного восприятия действительности. В повседневной жизни значение воспринимается как синоним смысла, но при переводе высказывания с одного языка на другой сумма значений каждой языковой единицы не становится значением всего высказывания, но может стать импульсом для понимания его смысла.

Актуальной в этом плане представляется содержательно осложненная коммуникация, в которой понимание высказывания предполагает учет смыслов, отсутствующих в высказывании и требующих дополнительных интерпретационных усилий со стороны адресата. В общем коммуникативном пространстве доля не прямой коммуникации невелика. Но существует необозримое множество смыслов, передаваемых речевыми единицами самых разных уровней. Одной из центральных единиц является высказывание, которое, в отличие от предложения, является подлинно коммуникативной единицей. Предложение принадлежит грамматике языка и является важнейшим компонентом его «синтаксического» уровня, что обуславливает его «абстрактную» природу. Фактически, предложение как единица структурного и семантического синтаксиса – это схема, реализующаяся в высказываниях. Синтаксическая и семантическая структура предложения делает его потенциальной, но не реальной коммуникативной единицей. Иными словами, предложение – это формальная «упаковка» высказывания.

Высказывание порождается коммуникативной ситуацией, компонентами которой являются:

- говорящий и его адресат (во всей полноте социальных и психологических ролей, фоновых и текущих знаний и национальных стереотипов);
- мотивы и цели общения;
- интенции адресата, его оценки, эмоции, отношение к действительности, к содержанию сообщения, к адресату;
- способ сообщения, предполагающий выбор оптимальных средств;
- место и время общения и т. п.

Высказывание реализуется не просто в определенной ситуации, а в широком контексте фоновых знаний и национально-ментальных стереотипов, поэтому ему присущи пресуппозиции и импликация. Коммуниканты в процессе взаимодействия способны чувствовать прецедентные феномены и прогнозировать дальнейшее развитие событий. А.Р. Лурия начальным моментом формирования высказывания считает мотив – «потребность в говорении». Так как в речевом сообщении всегда формулируется известная мысль или известный смысл, который говорящий хочет передать слушающему, то вторым этапом должна быть мысль, которая, являясь отправным пунктом высказывания, в дальнейшем воплощается в речь. Внутренне мысль представлена в виде общего замысла, общей схемы, впоследствии разворачивающейся в вербально оформленное содержание. Процесс перехода мысли в речь происходит при непосредственном участии внутренней речи. Третьим этапом является этап кодирования мыслей в высказывании или этап перешифровки внутренней речи во внешнюю. Значимость этого процесса обусловлена необходимостью перешифровки внутренних, понятных только

адресанту смыслов во внешние, понятные для любого адресата значения. Таким образом, перед нами трехчленная схема механизма создания высказывания: мотив – мысль и ее опосредованное представление во внутренней речи – внешняя речь. Если этот механизм представить по операциям, схема будет следующей: возникновение мотива – создание общего замысла, выраженного во внутренней речи – перешифровка внутренней речи во внешнюю.

Особый интерес в этом плане вызывает информационное пространство вербального контакта как важнейшая составляющая интенциональности участников речевой ситуации. Семантическое пространство высказывания в целом представляет собой двухуровневую структуру – уровень содержания с явными смыслами и уровень скрытых смыслов. Так, под содержанием принято понимать материальную основу сообщаемого, репрезентированную в синтагматической плоскости, которая характеризуется использованием языковых единиц в их словарных значениях. Смысл обычно рассматривается как ментальное, невербализованное явление, возникающее на базе дискурсивной парадигматики с использованием языковых и неязыковых средств. При этом скрытый смысл в данной работе воспринимается не только как подразумеваемое или имплицитное значение, но и как «представленное вербально в содержании текста событие/явление, которое при необходимости можно извлечь с помощью логических операций, что в эпистолярном жанре называется «прочитать между строк» [1, с. 4]. Представленные уровни отличаются также сферой своего функционирования. Содержание принадлежит высказыванию и поэтому оно объективно. Смысл рождается в сознании автора и реципиента, поэтому он интерсубъективен. Иными словами, порождение смысла осуществляется в ходе взаимодействия значений языковых единиц с когнитивной средой коммуникантов. Таким образом, процесс формирования общего смысла высказывания проходит в три этапа (семантизация, инференция, импликация), на каждом из которых на основе языковых значений из когнитивной среды выделяются определенные интерпретационные компоненты – пресуппозиции, когнитивный контекст и «дополнительные когнитивные допущения» [2, с. 5].

В предлагаемом исследовании особый интерес вызывает именно скрытый смысл, так как он в большей степени ориентирован на внеязыковую действительность, которая позволяет увидеть не только вербализацию значений, но и возможности получения дополнительной информации, находящейся вне дискурса, однако имеющей определенную ценность в плане его согласия и осознания. В основе декодирования смысловой картины всякого высказывания находится субъектный фактор, поскольку осознание общего смысла происходит в соответствии с объективной действительностью. Актуальной в этом отношении представляется позиция А.Н. Леонтьева, который показал, что смысл создается в результате отражения субъектом отношений, существующих между ним и тем, на что его действия направлены как на свой непосредственный результат (цель). Именно отношение мотива к цели, по А.Н. Леонтьеву, порождает личностный смысл, причем смыслообразующая функция в этом отношении принадлежит мотиву. Возникая в деятельности, смыслы становятся единицами человеческого сознания, его «образующими» [3, с. 393]. В связи с этим, представляется логичным обращение к понятию «скрытые смыслы», поскольку всякое высказывание детерминировано личностью как говорящего / пишущего, так и слушающего / читающего. При этом процесс понимания и взаимопонимания становится сложнее, поскольку имеет не линейный, а объемный характер в силу своей субъективности. Под объемностью в данном случае понимается наличие множества не эксплицирован-

ной разноплановой информации субъектно-объектного плана, включающей, прежде всего авторские интенции, мотивы появления высказывания / текста, его контентные лакуны, а также свойства субъекта и объекта речи. В исследовании данного процесса субъектный фактор, включающий социально-психологический портрет адресанта и адресата речи, как и их речевые действия, играет ведущую роль, поскольку мотивационная база высказывания должна ориентироваться на личностные особенности реципиента, чтобы взаимопонимание состоялось. Таким образом, информативный объем скрытого смысла обеспечивается целевой установкой и может быть дифференцирован, соответственно, как скрытый смысл а) явления / события / факта; б) объекта речи, субъекта речи, субъектно-объектных и межсубъектных отношений [1, с. 14].

Скрытые смыслы активизируются в процессах коммуникации, что предполагает использование противоположно направленных процессов – кодирования и декодирования. Кодирование проявляется в том, что адресант ориентируется на скрытые категории и значения, содержащиеся в системе языка, или намеренно создает окказиональные скрытые смыслы. Противоположная сторона – декодирование – суть восприятия речи адресатом, поиски и обнаружение скрытых смыслов в высказываниях адресанта. Адекватность восприятия и понимание текста сообщения заключается в соответствии между интерпретациями, которые даются автором и реципиентом. Данная интерпретационная деятельность направлена на выявление, дешифровку и понимание скрытых смыслов и возможна только при наличии «... определенной фоновой информации, которую можно рассматривать как структуру общепринятых и в определенной степени обобщенных знаний и которая входит в общую систему культурно значимого опыта носителей данного языка» [4, с. 28].

Процесс коммуникации есть взаимодействие субъекта (говорящего/пишущего) и объекта (слушающего, читающего), следовательно, логично было бы предложить рассмотрение субъектных и объектных скрытых смыслов, которые актуализуют обязательное включение личностного фактора двойственного характера, т. е. не только продуцента, но и реципиента. Субъектные скрытые смыслы представляют авторские интенции (интенции говорящего), которые декодируются с помощью языковой наполняемости высказывания или какого-либо текста. Представляется, что интенциональный код высказывания и его смысловая картина не могут совпадать, поскольку между ними существует причинно-следственная связь, когда скрытый смысл декодируется через языковые средства, в то время как языковые средства отбираются для использования в соответствии с интенциями говорящего. Поэтому было бы корректнее называть предложенные скрытые смыслы – объектными, а интенциональные – субъектными. «Для прогнозирования объектных скрытых смыслов может быть достаточно опоры на актуальность отдельных языковых единиц, тогда как скрытые смыслы субъектного свойства открываются в результате логических рассуждений с учетом языкового комплекса конкретного высказывания или текста» [5, с. 62]. Таким образом, субъектный скрытый смысл является специально словесно невыраженной или выраженной с помощью определенных знаков (намеков) информацией, связанной с автором данного высказывания / текста и условиями его формирования.

В своих отношениях с окружающим миром человек постоянно вынужден продуцировать смыслы. Первое столкновение с объектами действительности всегда вызывает в жизни неточные смыслы, лишь частично отражающие особенности объекта, поэтому результатом первого восприятия является непрямая коммуникация. Сам язык развивается, с одной стороны, как ответ на потребность в преодолении непрямого общения, которая позволяет людям гибко трактовать смыслы, то есть понимать друг друга с той степенью достаточности, которая требуется в каждом конкретном случае, с другой стороны, как ответ на потребность в косвенном выражении замысла. С точки зрения использования прямых и косвенных средств исследователи выделяют три типа языковых личностей: инвективная личность (ей несвойственна непрямота коммуникация), куртуазная личность (ее отличает повышенная этикетность речи); рационально-эвристическая личность (для нее характерна склонность к иронии).

Учет антропологического фактора позволяет установить одну из причин возникновения скрытого смысла и выявить, связано ли оно с интенциями говорящего или интерпретацией слушающего. Преднамеренность и непреднамеренность порождения имплицитного значения используется О. Дюкро при рассмотре-

нии психологической классификации, построенной на принципе выявления этапов появления имплицитности. В зависимости от этого можно выделить следующие типы имплицитности:

- непреднамеренную имплицитность: говорящий не вкладывает в речь скрытый смысл, слушающий сам обнаруживает дополнительные значения в силу своего восприятия, исходя из своего набора presuppositions;

- преднамеренную имплицитность: говорящий намеренно вкладывает в свои слова дополнительные смыслы, тем самым пытаясь оказать влияние на слушающего [6].

Представляется, что наибольшей частотностью проявления, например, в художественном и публицистическом дискурсе обладает преднамеренная имплицитность. Причины могут быть разными: нежелание нести ответственность за свои слова или, наоборот, оказание наибольшего прагматического эффекта и т. д. Фактор намеренного подрастворения позволяет автору (в широком смысле слова) увеличить или углубить объем передаваемой в высказывании информации. Так, в качестве примера можно привести репортаж Э.Э. Киша «Спасательный круг на мостике» («*Rettungsring an einer kleinen Brücke*»), в котором описывается зверское убийство вождей немецкого рабочего класса Р. Люксембург и К. Либкнехта. Жертвы были сброшены с мостика, на котором висел спасательный круг как символ гуманизма. Представленная репортером картина убийства наглядно показывает, чего этот символ стоит. Автор, таким образом, дает скрытую оценку происходящим в стране событиям и провоцирует читателя на активное противостояние существующему порядку. Следовательно, намеренное введение «символа гуманизма» в название и текст репортажа ведет к видимым изменениям, как в объеме передаваемой информации, так и в ее характере.

Анализ фактологического материала позволяет выделить три основные причины, по которым автор прибегает к имплицитному способу сообщения информации:

- 1) намеренно, провоцируя реципиента на активную работу сознания или не желая грубо навязывать свою точку зрения (например, детективный жанр, использование техники «потока сознания» и т. д.);

- 2) вынужденно, в силу определенных идеологических, моральных и прочих ограничений (например, басня, фельетон и т. д.);

- 3) желая скрыть часть значимой для него и узкой группы посвященных информации, от посторонних, подчеркивая тем самым близость к своей референтной группе и ее особую ценность [7, с. 9].

Во всех этих случаях автор сознательно избирает имплицитную манеру повествования для достижения определенных целей. Ярким примером могут служить слова А. Зерепа, которыми она открывает свой рассказ «*Aufstand der Fischer von St. Barbara*»:

Noch längst, nachdem die Soldaten zurückgezogen, die Fischer auf der See waren, saß der Aufstand noch auf dem leeren, weißen, sommerlich kahlen Marktplatz und dachte ruhig an die Seinigen, die er geboren, aufgezogen, gepflegt und behütet hatte für das, was für sie am besten war [8, с. 7].

Используемая в данном примере аллегория является своеобразным сигналом для действий революционеров. Дешировка этой картины порождает в читателе изобилие идейных, эмоциональных и волюнтаристических коннотаций. Таким образом, именно персонификация такого действия как «*der Aufstand*» обеспечивает определенное воздействие на читателя. Обычный призыв мог вызвать противоположную реакцию. Но всё аллегорическое высказывание заставляет, в первую очередь задуматься, поразмыслить и только тогда принять решение. Такой подход инициирует последующую обдуманную реакцию, следовательно, реализация скрытого смысла в данном примере выполняет в большей степени волюнтаристическую функцию и прогнозирует успешность коммуникации.

В сферу интенционального кодирования информации, исходящей от говорящего / пишущего, должен входить фактор адресата, как декодирующего субъекта. Учитывая метаинформативность высказывания как языкового явления, можно сказать, что понимание слушающим/читающим денотата происходит в рамках модификации, обусловленной убеждениями, воззрениями и знаниями последнего. Например:

Als wenn wir die Kinder nicht selber Verstand hätten!

Ich habe doch auch Augen, Mutter. [9, с. 268]

Речевое поведение юношеского возраста, представленное в данном примере, отличается экспрессивной убежденностью, которая претендует на необходимость и возможность оказания

адекватного воздействия на партнера. Поэтому употребление категоричных суждений и эллиптических предложений восклицательного плана можно рассматривать как стремление молодого поколения выразить соответствующими языковыми средствами конкретность своего мышления, убежденность в своей правоте и способность доказать это, что находит свое подтверждение в виде следующих пропозиций:

1. *Die Kinder haben Verstand selbst.*
2. *Ich kann daran selbstständig denken.*
3. *Ich kann das selbstständig machen.*
4. *Ich möchte mich etwas selbstständig unternehmen.*
5. *Ich habe sehr großen Wunsch, selbstständig zu sein.*

Основной прагматический эффект производит в данном случае не первая, а последняя пропозиция, отражающая желание юноши быть самостоятельным. Это находит свое подтверждение в ближайшем метафорическом контексте «*Ich habe doch auch Augen, Mutter*», который, в свою очередь, тоже несет скрытую информацию, создающую единую целостную картину в сознании реципиента.

Намеренное подражание может быть противопоставлено случайному возникновению скрытого смысла, когда автором не вкладывается и не планируется, а спонтанно возникает скрытый смысл. Если речь идет о живом общении, то непреднамеренная двусмысленность считается речевой ошибкой и часто приводит к безуспешной коммуникации. Особенно актуальным это становится при переводе высказывания с одного языка на другой, когда сумма значений каждой языковой единицы не становится значением всего высказывания, но может стать импульсом для понимания его смысла. Актуальным исследовательским пространством в этом отношении представляется немецкий язык: четкий, ясный и достаточно предсказуемый в соответствии с национальным языковым сознанием, которое базируется на таких ключевых концептах, как *Ordnung, Tradition, Toleranz, Sparsamkeit*. Традиционная система ценностей носителей немецкого языка реализуется и в точной, даже особой грамматической структуре (рамочные конструкции, устойчивый порядок слов в предложении и т.д.), и в культурном фонде (поговорки, поговорки, которые отражают указанные концепты). Источниками непреднамеренной двусмысленности могут стать путанный порядок слов, неправильная пунктуация или ее отсутствие, неверное использование придаточных предложений со словом «который», деепричастных и причастных оборотов и т.д.

В процессе коммуникации автор высказывания выступает активным деятельным началом, но главным субъекту речи, по мнению А.В. Бондарко, присущ признак контролируемости (контролируемого, намеренного осуществления) действия [10, с. 35]. Таким образом, принимая личность говорящего в качестве активного субъекта, необходимо учитывать, что его речевая деятельность находится под влиянием, так как личность адресата в коммуникативной ситуации остается в постоянном фокусе для создания и сохранения успеха коммуникации. Из этого следует, что реципиент может рассматриваться как пассивный создатель высказывания.

Вследствие отсутствия эксплицитного выражения в тексте, объектный скрытый смысл представляет собой лишь возможный вариант интерпретации высказывания/текста. Выбор данного варианта полностью находится в компетенции слушающего и зависит от его способности видеть этот истинный смысл. При этом реципиент не «выбирает», а конструирует свою интерпретацию, заполняя пробелы в высказывании говорящего. Иными словами, скрытый смысл – это та часть информации, которая не выражается напрямую, а восстанавливается адресатом в результате соотнесения высказывания с контекстом общения. Таким образом, объектный скрытый смысл относится не столько к области подразумеваемого, сколько вовлекается в сферу умозаключения, логического вывода знаний в процессе обработки информации.

Представляется, что при понимании адресат восстанавливает те цепочки, на которые мог рассчитывать говорящий, и восстанавливает замысел. Выводы слушающего базируются на предположении о наличии более подходящих слов для выражения сходных оттенков смысла. Любое понимание высказывания включает ряд умозаключений адресата, которые «закладываются» говорящим. Поэтому можно предположить, что говорящий рассчитывает и на извлечение адресатом каких-то смыслов, которые можно не выражать явно. Если говорящий уверен, что адресат восстановит информацию, которая не во-

дит в значения языковых единиц, значит, он может предсказать поведение адресата, а возможно и управлять им. Естественно, адресат далеко не всегда строит те умозаключения, на которые рассчитывал автор. Это становится очевидным, когда слушающий, например, не понимает намек в случае откровенного расчета на имплицитур.

Таким образом, адресат постоянно участвует в выведении разнообразных умозаключений, следующих из значений сообщения. При этом основной его целью является сделать правильное умозаключение о замысле сообщения, о том смысле, который и намеревался передать говорящий. Собственно языковое понимание, выбор нужного значения у многозначных единиц, референция, установление межфразовой связи – все эти части деятельности адресата так или иначе связаны с выявлением скрытых смыслов.

Е.Г. Борисова, проводя исследование имплицитной информации на материале русского языка, предлагает следующую «модельную рамку» для выявления текстов, заложенных автором в смысл сообщения в расчете на обнаружение адресатом:

1. Адресат получает информацию, выраженную в значениях лексических и других языковых единиц.
2. Адресат предполагает, что эта информация – часть сообщения.
3. Адресат ищет сведения, из которых можно вывести информацию, которая может составлять сообщение.
4. Адресат осуществляет выводы, сопоставляет получившиеся варианты сообщения и выбирает наиболее правдоподобные [11, с. 118].

Конкретное наполнение этой рамки может значительно варьироваться в зависимости от типов выводимой информации. Кроме того, смыслы, привнесенные адресатом в содержание высказывания, нередко преобразуют смысл говорящего, превращая последний в скрытый смысл. Умозаключения реципиента строятся на основании информации, содержащейся в высказывании, но они могут оказываться под влиянием его картины мира, отличной от картины мира говорящего. Адресат может по-своему воспринимать конкретную ситуацию или исходить из иной системы ценностей. Кроме того, само высказывание может обладать неоднозначностью, открывающей возможность альтернативной интерпретации.

Из вышесказанного следует, что при декодировании скрытого смысла высказывания могут иметь место три ситуации развития: 1) адресат приходит к дополнительным умозаключениям, увеличивающим объем субъектного смысла; 2) происходит полное расхождение субъектного и объектного смыслов, иными словами, смыслы говорящего и адресата оказываются в разных плоскостях; 3) наблюдается тождество скрытых смыслов продуцента и реципиента, на основании которого и происходит актуализация высказывания; 4) расхождение смыслов на уровне коммуникативных типов высказывания, например, императив трактуется как утверждение, утверждение как вопрос и т.д. В первом и третьем случае можно говорить об успешности коммуникации, базирующейся на языковой, интеллектуальной, ментальной общности продуцента и реципиента. Вне контекста многие высказывания могут трактоваться буквально, что ведёт к безуспешности коммуникации (2), или получить лишь частичную актуализацию (4). Однако даже при безуспешной коммуникации можно извлечь скрытые смыслы, например, антропологического кода.

В результате становится очевидным, что адресат является не просто партнером по коммуникации, имеющим влияние на актуализационный потенциал высказывания, но активным самостоятельным деятельным началом, когда речь идет о рождении и декодировании скрытых смыслов, не получивших экспликации в дискурсе. Адресат сам может быть источником возникновения скрытых смыслов в коммуникации. Именно поэтому, в фокусе внимания исследователя должны находиться и адресант и адресат, что, в свою очередь, поворачивает угол рассмотрения самого высказывания от его формального и смыслового наполнения к сознанию личности, кодирующей и декодирующей тот или иной информационный пласт. Таким образом, личностный фактор двойственного характера, рассматриваемый в качестве детерминанты представленный концепции, обуславливает «двухфокусность» актуализации скрытых смыслов и представляется главным условием их существования как элементов коммуникации.

Библиографический список

1. *Декодирование скрытых смыслов в иноязычном пространстве*: коллективная монография. Под общей редакцией д-ра филол. наук, проф. Л.М. Владимирской. Барнаул, 2013.
2. Кашичкин А.В. *Имплицидность в контексте перевода*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2003.
3. *Психологический словарь*. Под редакцией В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е издание, переработанное и дополненное. Москва, 2004.
4. Болдырев Н.Н. Концепт и значение слова. *Методологические проблемы когнитивной лингвистики: научное издание*. Под редакцией И.А. Стернина. Воронеж, 2001.
5. Владимирская Л.М. Лингвистические прогнозирование в актуализации скрытых смыслов. *Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики*: сборник статей. Под редакцией Л.М. Владимирской. Барнаул, 2009; Вып. 3; Т. 2
6. Олешков М.Ю. *Основы функциональной лингвистики: дискурсивный аспект*: пособие для студентов факультетов русского языка и литературы Нижний Тагил, 2006.
7. Облочно И.Ю. *Скрытые смыслы как компонент идиостиля С. Рушди и способы их представления*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2005.
8. Seghers A. *Ausgewählte Erzählungen. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Christa Wolf*. Darmstadt, 1984.
9. Fallada H. *Kleiner Mann, was nun?* Berlin und Weimar, 1982.
10. Бондарко А.В. *Проблемы грамматической семиотики и русской аспектологии*. Санкт-Петербург, 1996.
11. Борисова Е.Г. О способах извлечения имплицитной информации. *Скрытые смыслы в языке и коммуникации*: сборник научных статей. Редактор-составитель И.А. Шаронов. Москва, 2007.

References

1. *Dekodirovanie skrytyh smyslov v inoyazychnom prostranstve*: kollektivnaya monografiya. Pod obschej redakciej d-ra filol. nauk, prof. L.M. Vladimirskoj. Barnaul, 2013.
2. Kashichkin A.V. *Implicitnost' v kontekste perevoda*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2003.
3. *Psichologicheskij slovar'*. Pod redakciej V.P. Zinchenko, B.G. Mescheryakova. 2-e izdanie, pererabotannoe i dopolnennoe. Moskva, 2004.
4. Boldyrev N.N. Koncept i znachenie slova. *Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki: nauchnoe izdanie*. Pod redakciej I.A. Sternina. Voronezh, 2001.
5. Vladimirskaia L.M. Lingvisticheskie prognozirovaniye v aktualizacii skrytyh smyslov. *Aktual'nye problemy lingvistiki i lingvodidaktiki*: sbornik statej. Pod redakciej L.M. Vladimirskoj. Barnaul, 2009; Vyp. 3; T. 2
6. Oleshkov M.Yu. *Osnovy funkcional'noj lingvistiki: diskursivnyj aspekt*: posobie dlya studentov fakul'tetov russkogo yazyka i literatury Nizhnij Tagil, 2006.
7. Oblachko I.Yu. *Skrytye smysly kak komponent idioshtilya S. Rushdi i sposoby ih predstavleniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2005.
8. Seghers A. *Ausgewählte Erzählungen. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Christa Wolf*. Darmstadt, 1984.
9. Fallada H. *Kleiner Mann, was nun?* Berlin und Weimar, 1982.
10. Bondarko A.V. *Problemy grammaticheskoy semiotiki i russkoj aspektologii*. Sankt-Peterburg, 1996.
11. Borisova E.G. O sposobah izvlecheniya implicitnoj informacii. *Skrytye smysly v yazyke i kommunikacii*: sbornik nauchnyh statej. Redaktor-sostavitel' I.A. Sharonov. Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 28.09.15

УДК 811.112.2

Kirillova Yu.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: julia_kirillowa@mail.ru;

Nechaeva N.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Herzen State Pedagogical University (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: nechaevanata@bk.ru

METAPHORS AS LINGUISTIC MANIFESTATIONS OF THE FIGURATIVE COMPONENT OF THE CONCEPT OF *UMWELTSCHUTZ*: A CASE STUDY OF GERMAN SOCIAL ADVERTISING TEXTS. The article is dedicated to an analysis and interpretation of the verbal and visual metaphors as *linguistic manifestations of Umweltschutz*, a key concept in the German linguoculture. The author describes a concept as a cognitive and cultural phenomenon. A linguocultural concept consists of distinguishing evaluative, figurative and conceptual components. The work presents a complete analysis of the metaphoric constructions used in the present German social advertising texts reveals some additional associative characteristics of the concept of *Umweltschutz*. Being a part of the picture of the world, metaphors reflect the orientation of values of the entire linguistic community. As a result of the analyses it was also revealed that metaphoric constructions, both verbal and pictorial, which create emotional expressivity in the text, hold the audience's attention and emphasize the illocutive effect of the advertising utterance.

Key words: concept, advertising discourse, advertising text, social advertising, metaphor, visual metaphor, language and culture, linguocultural concept of *Umweltschutz*.

Ю.Н. Кириллова, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: julia_kirillowa@mail.ru

Н.В. Нечаева, канд. филол. наук, доц. Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: nechaevanata@bk.ru

МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ВЕРБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗНОГО КОМПОНЕНТА КОНЦЕПТА *UMWELTSCHUTZ* (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ)

Статья посвящена комплексному анализу языковых средств репрезентации образной составляющей одного из ключевых концептов современной немецкой лингвокультуры *Umweltschutz*. В статье концепт определяется как феномен сознания и культуры, обладающей сложной структурой, и включает понятийную, образную и ценностную составляющие. Анализ немецкоязычных текстов социальной рекламы позволил выявить дополнительные образные, ассоциативные признаки концепта *Umweltschutz*, актуализируемые вербальной и визуальной метафорой. В ходе исследования было установлено, что метафоры как знаки культуры являются отражением системы ценностей этнической общности, а также обладают мощным аргументативным потенциалом. Данные средства придают рекламному тексту особую экспрессивную насыщенность и оказывают

воздействие на эмоционально-волевую сферу реципиента, тем самым способствуя эффективности рекламной коммуникации.

Ключевые слова: концепт, рекламный дискурс, рекламный текст, социальная реклама, метафора, визуальная метафора, язык и культура, лингвокультурный концепт *Umweltschutz*.

Значительное место в современной лингвистической науке занимают лингвокультурологические исследования, посвященные изучению взаимосвязи языка и культуры. В этой связи особое внимание уделяется изучению концептов, которые позволяют выявить национально-культурную специфику языковой картины мира той или иной лингвокультуры. Концепт – это многомерная культурно значимая единица коллективного знания/сознания, имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой [1].

Традиционно считается, что концепты обладают сложной структурой, так как они состоят из «слоев» (компонентов), которые отражают его категориальные и ценностные характеристики. Структура концепта включает в себя базовые компоненты разной когнитивной природы – понятийный, ценностный и образный, ассоциативный [2], а концепт может быть описан с помощью перечисления когнитивных признаков, принадлежащих каждому из этих компонентов концепта.

Одним из актуальных концептов современной немецкой лингвокультуры является концепт *UMWELTSCHUTZ*. Данный концепт с точки зрения наличия специальной языковой номинации, является сравнительно «молодым» концептом немецкой лингвокультуры – основная лексема-имя концепта была впервые зафиксирована словарем DUDEN в 1973 году. Тем не менее, описываемый концепт может быть охарактеризован как активно развивающийся, пользующийся высокой коммуникативной востребованностью в современной немецкой лингвокультуре. Подтверждением этому служат результаты исследования, проведенного DUDEN VERLAG, согласно которым лексема *UMWELTSCHUTZ* признана одним из ключевых слов десятилетия [3], т. е. относится к лексическим единицам, наиболее ярко отражающим дух современного общества.

Концепт *UMWELTSCHUTZ*, репрезентирующий в сознании носителей немецкой лингвокультуры основные идеи движения в защиту окружающей среды, высоко востребован в современном немецкоязычном социуме, как на законодательном, так и на бытовом уровне. Германия на сегодняшний день занимает лидирующие позиции по вопросам сохранения природных ресурсов и усилению мер, направленных на защиту окружающей среды, в мире.

Таким образом, изучение особенностей концепта *UMWELTSCHUTZ* в современной немецкоязычной культуре представляется весьма актуальным, интересным и может способствовать выявлению этноспецифических особенностей картины мира представителей немецкой лингвокультуры.

Как один из актуальных концептов современной немецкоязычной картины мира концепт *UMWELTSCHUTZ* уже выступал в качестве предмета лингвистических исследований. Так, на основе анализа лексико-семантического поля вербализаторов концепта была изучена его понятийная составляющая [4], данные социолингвистического эксперимента позволили изучить особенности его ценностной составляющей [5], изучение политического дискурса позволили выявить высокую востребованность данного концепта в политической жизни Германии [6]. Однако специальные исследования, освещающие особенности метафорической вербализации концепта *UMWELTSCHUTZ* в современном немецкоязычном дискурсе, на данный момент отсутствуют. При этом, как известно, именно метафоры являются основой вербализации образного компонента концепта [7].

Настоящая статья посвящена изучению метафорических единиц в современном немецкоязычном рекламном дискурсе с целью выявления дополнительных образных, ассоциативных признаков концепта *UMWELTSCHUTZ*. В основе данной статьи лежит гипотеза о том, что исследование метафорических единиц, эксплицирующих концепт *UMWELTSCHUTZ* в текстах современной немецкоязычной социальной рекламы, способствует расширению образного компонента описываемого концепта за счет выявления в нем дополнительных признаков.

Рекламный дискурс представляет собой тип институционального дискурса, обусловленный спецификой рекламы как формы массовой коммуникации, имеющий определенную целевую установку – привлечения внимания к объекту рекламирования, формирования или поддержания интереса к нему и его

продвижения на рынке [8].

В ходе исследования было установлено, что для экспликации образного компонента концепта *UMWELTSCHUTZ* в современных рекламных текстах широко используются метафорические единицы, обладающие мощным аргументативным потенциалом. Данный троп, функционируя в тексте рекламы, придает ему особую экспрессивную насыщенность, выражает определенное эмоционально-оценочное отношение к предмету сообщения, а также является инструментом познания окружающей действительности, средством получения новых знаний об общественно значимых проблемах. Средства словесной образности создают также широкие возможности для визуализации вербальной информации в рекламном тексте, что обеспечивает эффективность воздействия на адресата. Как показывают специальные исследования, реклама, содержащая метафору, основанную на ярких, неожиданных образах, очень быстро запоминается и неосознанно всплывает в памяти реципиента, даже если долго не транслируется в эфире, что в целом способствует успешности всей рекламной кампании [9].

Для данного исследования методом сплошной выборки из средств наружной рекламы Германии и рекламы, представленной в немецкоязычных печатных и электронных средствах массовой информации (2013 – 2015 гг.), было отобрано 50 немецкоязычных рекламных текстов, в которых было выявлено 57 метафорических единиц, участвующих в репрезентации образной составляющей концепта *UMWELTSCHUTZ*. В рамках данной статьи не представляется возможным рассмотреть все примеры, поэтому далее проанализируем более детально наиболее яркие из них, иллюстрирующие особенности образной составляющей изучаемого концепта.

Анализ фактического материала показал, что средства вербализации образной составляющей концепта *UMWELTSCHUTZ* широко представлены преимущественно в текстах социальной рекламы, нацеленной на изменение моделей общественного поведения и привлечение внимания реципиентов к проблемам социума. В Германии такой вид рекламного продукта направлен преимущественно на привлечение внимания общественности к экологическим проблемам, связанным с загрязнением окружающей среды, изменением климата, потребительским отношением человека к природным ресурсам. Реклама фокусирует внимание реципиента на необходимости защиты окружающей среды, использования возобновляемых источников энергии, экологически безопасных технологий, сортировки и вторичного использования отходов, бережного отношения к представителям растительного и животного мира, а также способствует формированию экологического сознания граждан.

Систематизация отобранных для исследования примеров показывает, что концепт *UMWELTSCHUTZ* часто находит отражение в немецкоязычной социальной рекламе, фокусирующей внимание реципиента на массовом уничтожении лесных массивов. Рассмотрим пример использования военной метафоры в текстах данного типа: „*Kampf um den Regenwald. Millionen Bäume gefallen. Tiere kämpfen ums Überleben. Hilfe dringend benötigt*“. Образная составляющая концепта *UMWELTSCHUTZ* репрезентируется в тексте социальной рекламы благодаря актуализации значений таких лексических единиц, как существительное „*Kampf*“ и глаголы „*fallen*“, „*kämpfen*“, которые актуализируют образный признак концепта *UMWELTSCHUTZ* – военное положение в современной экосистеме, борьба за спасение окружающей среды.

В создании образности данного рекламного сообщения участвует также иконический компонент, представленный изображением обитателей леса в военной форме и оружием – единственных героев, выступающих в этой неравной борьбе за сохранение природных ресурсов. Обладающая агрессивным потенциа-



Рис. 1.

лом вербальная и визуальная метафора, эксплицирующая образный признак концепта, способствует формированию негативного отношения к сложившейся ситуации и апеллирует к разуму и чувствам граждан, способных остановить разрушение данной экосистемы (рис. 1).

Метафорическому переосмыслению в рекламном тексте подвергается также такая экологическая проблема, как загрязнение лесов бытовым мусором. Бумага, картон, пластик, стекло и др. оставленный отдыхающими мусор предстает в образе хорошо маскирующихся, опасных и живучих обитателей леса, которых, тем не менее, легко можно уничтожить. Ср.: „*Unsere Waldbewohner (leider noch nicht ausgestorben!)... Helfen Sie mit, die Verbreitung dieser gefährlichen Tierarten zu stoppen. Sie sind extrem hartnäckig und oft gut getarnt. Aber einmal gesichtet, lassen sie sich problemlos einfangen. Sammeln Sie mit! Für einen sauberen Wald.*“ Контекстуальные репрезентанты концепта UMWELTSCHUTZ в данном тексте рекламы – существительные „*Waldbewohner*“, „*Tierarten*“ в сочетании с прилагательными „*gefährlich*“, „*hartnäckig*“, а также словосочетания „*problem los einfangen*“, „*gut getarnt*“ – актуализируют ассоциативные, образные признаки концепта, а именно, высокую опасность, которую кроет в себе загрязнение окружающей среды (леса) продуктами жизнедеятельности человека, а также простота и легкость предотвращения загрязнения. Таким образом, цель данной рекламной компании – привлечь внимание общественности к необходимости сохранения чистоты и порядка в лесных и парковых зонах (рис. 2).

Призыв к защите окружающей среды посредством сортировки и дальнейшей переработки бытовых и промышленных отходов содержится также в следующем рекламном сообщении. В данном тексте средством создания образности выступает олицетворение. Ср.: „*Wirf deine Abfälle nicht achtlos weg. Littering rächt sich irgendwann.*“ Разбрасывание мусора и загрязнение окружающей среды может породить настоящее «чудовище», готовое в любой момент вырваться из морской пучины, чтобы отомстить. Изображение этого монстра способствует визуализации содержащейся в рекламном слогане информации. Образная составляющая концепта UMWELTSCHUTZ актуализируется в рекламном тексте с помощью значения глагола „*sich rächen*“ и иконического компонента, которые репрезентируют дополнительный образный, ценностно-окрашенный признак концепта – катастрофа, которую кроет в себе систематическое загрязнение окружающей среды (рис. 3).

В образе ангела-хранителя окружающей среды современной Германии выступает знак экологического качества «Голубой ангел», которым с 1978 года отмечаются товары и услуги, соответствующие современным требованиям к экологичности. Образность данного рекламного сообщения создается как визуальной (изображением девушки с крыльями ангела), так и вербальной метафорой „*Das Klima hat einen neuen Schutzengel*“, создающей яркие, зрительные представления и вызывающей устойчивые положительные ассоциации. Таким образом, значения метафорических единиц – контекстуальных репрезентантов концепта UMWELTSCHUTZ в данном тексте рекламы актуализируют дополнительный ассоциативный, ценностно-окрашенный признак концепта – доброта, благотворительность, характеризующие движение в защиту окружающей среды, высокое духовное начало концепта (рис. 4).



Рис. 2.



Рис. 5.

В ряде рекламных текстов прослеживается идея о необходимости предотвращения жестокого обращения с животными и потребительского отношения к ним. Иконический компонент в данных рекламных сообщениях представлен изображением человека, испытывающего те же страдания, что и представители фауны, подвергающиеся опытам или использующиеся для изготовления линий одежды. Средствами словесной образности в этой рекламной акции выступают сравнения, создающие информативную и эмоционально-экспрессивную насыщенность текста. Ср.: „*Fühl dich wie ein Pferd. Stoppen Sie mit uns das Brandzeichen von Pferden! Tiere leiden wie wir.*“, „*Fühl dich wie ein Affe. Stoppen Sie mit uns Versuche an Tieren!*“, „*Fühl dich wie ein Nerz. Kaufen Sie keine Tierpelze!*“ Представленные метафорические единицы эксплицируют образную составляющую концепта UMWELTSCHUTZ, актуализируют его ассоциативный признак – страдания, которые человек наносит окружающей среде. Использование метафоры в данном тексте усиливает воздействующую функцию социальной рекламы (рис. 5).

Средствами репрезентации образной составляющей концепта UMWELTSCHUTZ в следующих рекламных текстах выступают также иконический и вербальный компоненты. Употребляющиеся в данных сообщениях такие лингвостилистические средства, как метафора и ирония („*Die Mietsache ist schonend zu behandeln und in gutem Zustand zurück zu geben.*“, „*Wir haben die Erde von unseren Kindern nur geliehen. Mit bestem Dank zurück!*“), позволяют иронически представить земной шар в виде предмета, который жители планеты на время одолжили у своих потомков, и поэтому должны с ним бережно обращаться и с благодарностью вернуть обратно. Средства словесной образности данной социальной рекламы эксплицируют образный признак концепта UMWELTSCHUTZ – залог будущего всей планеты и жизнеспособности будущих поколений (рис. 6, 7).

Таким образом, проведенный анализ показал, что в текстах современной социальной рекламы Германии широко представлены средства словесной образности – вербализаторы образной составляющей концепта UMWELTSCHUTZ. Выявленные метафорические единицы в немецкоязычных рекламных текстах обогащают признаковую структуру лингвокультурного концепта, эксплицируя ряд его эмоционально-окрашенных образных признаков. С одной стороны, средства словесной образности эксплицируют негативные образы – ассоциативные признаки концепта. К их числу относятся: высокая опасность, которую кроет в себе халатное, безучастное отношение к проблемам окружающей среды; назревающая мировая катастрофа, к которой может привести систематическое загрязнение экосистемы; страдания, которые человек наносит окружающей среде, убивая все живое вокруг себя. С другой стороны, метафорические единицы в текстах рекламы актуализируют положительно окрашенные ассоциативные признаки концепта: действующая война за спасение окружающей среды, участие в которой с легкостью может принять каждый житель планеты и тем самым предотвратить её гибель; благотворительность, доброта, характеризующие движение в защиту окружающей среды, высокое духовное начало концепта; защита окружающей среды как залог будущего всей планеты и жизнеспособности



Рис. 6.



Рис. 7.



Рис. 4.

будущих поколений. Метафоры – вербализаторы образной составляющей концепта UMWELTSCHUTZ в текстах современной немецкоязычной социальной рекламы – обладают мощным аргу-

ментативным потенциалом, придают рекламному тексту особую экспрессивную насыщенность и оказывают воздействие на эмоционально-волевую сферу реципиента.

Библиографический список

1. Воркачев С.Г. Лингвоконцептология и межкультурная коммуникация: истоки и цели. *Филологические науки*. 2005; 4: 76 – 82.
2. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
3. *Wörter der Jahrzehnte*. Available at: <http://www.duden.de/video/woerter-der-jahrzehnte>
4. Нечаева Н.В. Понятийная составляющая концепта UMWELTSCHUTZ (на материале немецкого языка). *Современная филология: теория и практика*: материалы международной конференции. Москва, 2014: 262 – 266.
5. Нечаева Н.В. К вопросу о ценностной составляющей концепта UMWELTSCHUTZ в рамках немецкой лингвокультуры. *Герценовские Чтения. Иностранные языки*: сборник материалов конференции. Санкт-Петербург, 2014: 47 – 51.
6. Jänicke M. *Umweltpolitik der Industrieländer. Entwicklung – Bilanz – Erfolgsbedingungen*. Berlin: Edition Sigma, 1996.
7. Васильева М.А. Механическая метафора как основа вербализации образного компонента концепта ПОЛИТИКА (когнитивно-дискурсивный подход). *Science and Education a New Dimension: Philology, II (1)*. 2014; 17: 15 – 20.
8. Кириллова Ю.Н. Функционально-когнитивный потенциал метафоры в современном немецкоязычном и русскоязычном рекламном дискурсе. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52): 334 – 337.
9. Biel A., Lannon J. *Steel Bullet in A velvet Glove?* Admap, 1993.

References

1. Vorkachev S.G. Lingvokontseptologiya i mezhkul'turnaya kommunikaciya: istoki i celi. *Filologicheskie nauki*. 2005; 4: 76 – 82.
2. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
3. *Wörter der Jahrzehnte*. Available at: <http://www.duden.de/video/woerter-der-jahrzehnte>
4. Nechaeva N.V. Ponyatijnaya sostavlyayuschaya koncepta UMWELTSCHUTZ (na materiale nemeckogo yazyka). *Sovremennaya filologiya: teoriya i praktika*: materialy mezhdunarodnoj konferencii. Moskva, 2014: 262 – 266.
5. Nechaeva N.V. K voprosu o cennostnoj sostavlyayuschej koncepta UMWELTSCHUTZ v ramkah nemeckoj lingvokul'tury. *Gerzenovskie Chteniya. Inostrannye yazyki*: sbornik materialov konferencii. Sankt-Peterburg, 2014: 47 – 51.
6. Jänicke M. *Umweltpolitik der Industrieländer. Entwicklung – Bilanz – Erfolgsbedingungen*. Berlin: Edition Sigma, 1996.
7. Vasil'eva M.A. Mehanicheskaya metafora kak osnova verbalizacii obraznogo komponenta koncepta POLITIKA (kognitivno-diskursivnyj podhod). *Science and Education a New Dimension: Philology, II (1)*. 2014; 17: 15 – 20.
8. Kirillova Yu.N. Funkcional'no-kognitivnyj potencial metafor v sovremennom nemeckoyazychnom i russkoyazychnom reklamnom diskurse. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 334 – 337.
9. Biel A., Lannon J. *Steel Bullet in A velvet Glove?* Admap, 1993.

Статья поступила в редакцию 28.09.15

УДК 82.09

Markina P.V., Candidate of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian linguistics Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: pvmarkina@mail.ru

FEATURES OF ODESSA'S TEXT OF BABEL. The article presents significance spatial paradigm of images and themes in prose of I. Babel. Odessa is a centre of new mythological text. The author of article analyzes the main works of predecessors. The attention is paid on specifics of Babel's creativity – unity of thematic books: Odessa, Petersburg, autobiographical, cavalry, collective-farm. Odessa doesn't cease to exist with the last page of the Odessa cycle, splinters of the spatial myth viewed in different topics, large segments find the composite importance in novellas of various decades. The semiotics space in art texts of Babel changes. The changes correspond to a biographic code and author's perception of current events. A comprehensive analysis of the Babel's Odessa text allows new reading of creativity and other writers of Odessa citizens, for example, Yu.K. Olesha, V.P. Kataev, I.A. Ilf, E. Petrov.

Key words: I.E. Babel, Russian literature of 1920-1930, Odessa's text, new mythological text.

П.В. Маркина, канд. филол. наук, доц., доц. каф. общего и русского языкознания Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: pvmarkina@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОДЕССКОГО ТЕКСТА БАБЕЛЯ

В статье раскрывается значимость пространственной парадигмы образов и мотивов прозы писателя. Одесса помещается в центр неомифологического текста. Автор статьи анализирует основные работы предшественников. Обращено внимание на специфику творчества Бабеля – единство тематических книг: одесской, петербургской, автобиографической, конармейской, колхозной. Одесса не перестает существовать с последней страницей одесского цикла, осколки пространственного мифа проглядывают в произведениях разной тематики, крупные сегменты обнаруживают композиционную значимость в новеллах различных десятилетий. Семантическое пространство в художественных текстах Бабеля изменяется. Изменения соотносятся с биографическим кодом и авторским восприятием происходящих событий. Комплексный анализ одесского текста Бабеля дает возможность нового прочтения творчества и других писателей-одесситов, например, Ю.К. Олеши, В.П. Катаева, И.А. Ильфа, Е. Петрова.

Ключевые слова: И.Э. Бабель, русская литература 1920–1930-х гг., одесский текст, неомифологический текст.

Традиционно прозу И.Э. Бабеля рассматривают с позиции циклов: конармейский, одесский, автобиографический, – что нашло отражение в публикации собрания сочинений издательством «Время» в 2006 году. Составитель И.Н. Сухий, написавший предисловие и комментарии, объясняя структуру четырехтомника (первый том – одесский и петроградский, второй том – конармейский, третий том – тематически разнообразный, четвертый том – эпистолярно-мемуарный), указал на то, что «новеллист до мозга костей, Бабель, тем не менее, стремился к большим формам. Судьба его романа о ЧК остается неизвестной. Но и публиковавшиеся тексты, как правило, рассматривались им как часть цикла или книги. Свободных, «беспризорных» рассказов у

Бабеля не так много, причем большинство относится к раннему периоду, когда его поэтика только складывалась» [1, с. 5]. Так обнаруживается одна особенность творческой манеры Бабеля: «писатель мыслил циклами или книгами» [1, с. 10]. Такая склонность художника к обобщению, логическому сцеплению текстов и определила основной спектр исследований.

Посвященные анализу отдельных произведений работы (например, [2]) сопровождалась автономным исследованием двух реализованных писательских замыслов «Одесских рассказов» и «Конармии». Последний цикл был исследован наиболее тщательно, одесский текст, принесший писателю славу, долгое время оставался недооцененным [3]. Однако уже критики (В. По-

лонский, М. Слоним), сравнившие два произведения, говорили о том, что одесские и конармейские рассказы являются этапами творческого пути писателя.

Ряд исследователей ([4; 5] и др.) отмечают типологическое сходство героев обоих циклов. Одесские налетчики сопоставимы с казаками «Конармии». Р. Carden видит в одесском короле моторизованного городского казака: пышная одежда Бени может быть достойна Савицкого, а одесский автомобиль, играющий смейся паяц, казацкого коня [6, р. 114]. Если продолжить эту логику, то и в других текстах Бабея можно увидеть поиск героя, наделенного властью. Да и само поведение Бабея подтверждало этот творческий интерес.

Страсть автора к «пряному» материалу была подчеркнута еще в дневнике 1931 года В.П. Полонским [7]. Исследователи ввели общую тематику циклов, связывая ее с национальной самоидентификацией автора ([8; 9; 10] и др.). Системно этот вопрос решен в диссертационном исследовании А.В. Подобрый, рассмотревшей «диалог» национально-культурных традиций и принципы построения образа поликультурного мира в творчестве Бабея [11].

На психический процесс переключения энергии влечений на творческие цели – сублимацию секса – как двигателя сюжета в литературе конца 20-х и 30-е годы обратила внимание М.О. Чудакова (2007) со ссылкой на А. Флакера, заметившего, что у Бабея в «Солнце Италии» «явному физиологизму сопутствует тоска по утерянной сублимации» [12, р. 46]. В отличие, например, от до конца не вытесненного эроса Олеси, в «Зависти» которого динамику сюжета придает прикровенность.

Уже в 1928 году, спустя лишь четыре года после появления публикаций Бабея, в издательстве «Academia» вышел сборник «И.Э. Бабель. Статьи и материалы». Творчество писателя, критически оценившего первый литературоведческий опыт, стало объектом научного исследования. Некоторые статьи не были свободны от желания дать произведениям политическую оценку.

Споры об идеологической верности текстов Бабея развернулись после первых публикаций на страницах газет и журналов, а также в устных выступлениях. Автор вынужден был защищаться от агрессивных нападок читателей, в том числе и Командарма Первой Конной С. Буденного. Поддержка М. Горького казалась Бабею недостаточно убедительной.

Начинали исследование эстетических особенностей творчества И.Э. Бабея И.А. Смирин и Л.Я. Лившиц. В советское время предпринятая Ф. М. Левиным попытка осмыслить феномен писателя – «И. Бабель: Очерк творчества» (Москва: Худож. лит., 1972. 206 с.) – дала возможность остановиться лишь на стилистических особенностях.

Одна из первых отечественных монографий, посвященных «Конармии» Исаака Бабея, была выполнена коллективом авторов – Г.А. Белой, Е.А. Добренко, И.А. Есауловым (осква.: Российский ун-т, 1993. 120 с.). Идеологически свободное время позволило осуществить комплексный анализ (к сожалению, ограниченного количества текстов), вписать автора с научной точки зрения в историю русской советской литературы.

Книга А.К. Жолковского и М.Б. Ямпольского «Бабея/Babel» (М.: Carte blanche. 1994. 444 с.) продолжила исследования попыткой поставить Бабея в литературный (Жолковский) и культурный (Ямпольский) контексты. В фокусе внимания авторов оказались три рассказа: «Справка», «Мой первый гонорар» и «Гюи де Мопассан», из которых первые два понимались как варианты одного текста. Книга (спорная в ряде своих положений), обозначив черты поэтики, многим помогла открыть Бабея.

Пространственные автобиографические реалии нашли отражение в работах Е.И. Погорельской. Одесский период жизни Бабея интересовал А.Ю. Розенбойма (Ростислава Александрова). В апреле 1989 года в Одессе состоялись «Первые бабелевские чтения».

Изучение сложного жизненного пути писателя и судьбы его литературного наследия требовало подвижников своего дела. Наиболее активно собирал информацию У.М. Спектор. Комплексное осмысление вопроса было предложено в работе омского ученого С.Н. Поварцова. Его монография «Причина смерти – расстрел: Хроника последних дней Исаака Бабея» (М.: Терра, 1996. 189 с.) подвела итоги многолетнего исследования творческой биографии писателя и обстоятельств его трагической кончины.

Впервые четко и убедительно литературная позиция автора «Одесских рассказов» и «Конармии» была охарактеризована в монографии И.А. Есаулова «Культурные подтексты поэтики Иса-

ака Бабея» (София: «Св. Климент Охридски», 2011. 72 с.). Книга предложила общую логику названных циклов, анализ центральных произведений, новые аспекты прочтения известных текстов писателя, а также решение полемических вопросов, касающихся творчества Бабея.

Таким образом, ряд исследователей открыли путь к комплексному анализу мифопоэтических особенностей всего художественного наследия писателя, в котором одним из главных структурных единств признается одесский текст.

Бабель заявляет о себе как о писателе пространственным циклом, заостряющим эсхатологические мотивы южного топоса. Одесский мир, знавший ранее времена расцвета, идет к своей гибели. Стильный разбой (по верному наблюдению И.А. Есаулова, действия Бени страстные лишь внешне, в основании лежит четкий финансовый расчет [13]) заканчивается советской властью, превращающей город, как и Петербург, в обычную провинцию.

Однако Одесса не перестает существовать с последней страницей цикла, осколки пространственного мифа проглядывают в произведениях разной тематики, крупные сегменты обнаруживают композиционную значимость в новеллах различных десятилетий.

Собрание сочинений наглядно демонстрирует единство тематических книг: одесская, петербургская, автобиографическая, конармейская, колхозная. Уцелевшее наследие Бабея свидетельствует о его мышлении циклами, о том, что писатель обдумывал одну тему, вспоминают мемуаристы.

Анализ творческого наследия позволяет выделить особое неомифологическое единство: после «Одесских рассказов» значимые образы, мотивы, сюжеты пространственного текста, часто не названные напрямую, продолжают развиваться в разных по тематике и времени создания произведениях, обнаруживая индивидуально-авторский принцип, конструируя картину мира.

Семиотическое пространство в художественных текстах Бабея изменяется. Изменения соотносятся с биографическим кодом и авторским восприятием происходящих событий. Установки на изменение стилиевой манеры после кризиса 1926 года связаны с освоением нового деревенского пространства.

«Одесские рассказы» представляют топос, населенный евреями небывальными. Южный город здесь – страстный, ароматный, романтизирующий бандитизм. Люди-гиганты живут своей особой радостной жизнью, легко решая вопросы жизни и смерти. Как верно отмечали исследователи творчества Бабея, названный цикл не предлагает всей Одессы или еврейского мира, а останавливается на его части – Молдаванке.

К 1930-м годам Бабель вновь возвращается к обозначенной тематике, но дополнения к одесским рассказам моделируют уже измененное пространство рушащегося мира. Писатель актуализирует мотив перехода из одного места в другое, невозможность существования в пространстве прошлого, гибель воспетою парадиза. Что, например, проявляется в неожиданной замене иудейского и христианского контекста буддийским. Представления о мессии, пришедшем с юга, сталкиваются с откровением предтечи-Горького о необходимости страданий, орудием которых становятся гвозди. Трансформируется христианский мотив страдания. Сам путь по гвоздям отсылает к известной йоговской практике. Так и Олеша в «Зависти», описывая предводителя нового мира, использует буддийские аллюзии, вытесняющие христианскую доминанту. Бабель стремился в псевдодокументальных текстах обозначить границы одесского цикла, дистанцироваться от сотворенного им мифа, размежеваться с глубоко личными переживаниями.

Динамику перехода Бабель акцентирует и в «Автобиографии» (1926) и «Начале» (1937), где южное окно в Европу сопоставлено с северным своим двойником. Между двумя разделенными почти десятилетием текстами, объединенными одной тематикой, существенная разница в понимании пространства. В первом перечисление мест едва ли выстраивается в осмысленную аксиологическую систему, во втором – образный строй свидетельствует об очевидной авторской оценке топоса. В первом тексте Молдаванка, дом, школа, эстакада (знак перехода), греческие кофейни, французская колония в Одессе сменяются Киевом, потом – Петербургом, из которого (а не из Одессы, как было на самом деле) осуществляется мистифицированная отправка начинающего писателя в люди. В дальнейшем герой находит себе дело в разных пространствах: на румынском фронте, в Чека и Наркомпросе, в продовольственных экспедициях 1918 г., в Северной и Первой Конной армиях, в Одесском губкоме и 7-й советской типографии в Одессе, в Петербурге и в Тифлисе

и проч. Его рефлексированное путешествие обозначено посещением новых мест и возвращением в уже известные топоры, некогда оставленные, где также идет переделка мира.

В первом абзаце «Начала» северный город назван Санкт-Петербургом, во втором – Петроградом. Сначала герой незаконно пробирается в чуждое ему пространство, потом через идеологически нужную, затребованную временем литературную деятельность ощущение рассказчиком топоса меняется. Он внутренне разрешает себе быть в северной столице, что отражается в наименовании места.

В Петрограде, обозначающем через выбор наименования города его связь с революцией, на Большой Монетной улице, в редакции «Летописи» центральным становится прием обладающего добродетелью королей Горького. Мифологизированная фигура культурного героя необходима в меняющейся аксиологии топоса. В «Начале» место исхода прямо обозначено: «я свалился с другой планеты, из собственного нашего Марселя (не знаю, нужно ли пояснять, что я говорю об Одессе)» [14, с. 39]. «Свалившийся» на Горького герой актуализирует движение сверху вниз, пространственно помещая Одессу выше Петербурга, однако выбор разговорной словоформы опровергает положительную маркировку верха.

Через работу со словом видно, что Бабель вписывает себя в общий пространственный миф, в котором революция начинается в Петрограде, а центральный образ Одессы – лестница – становится символом, в том числе и социальной, перевернутости. Аксиология пространства утверждает теперь положительную закреплённость в противоположном христианской культуре контексте. Движение вниз, углубление под землю («Котлован» Платонова, «Время, вперед!» Катаева, метродискурс и др.) понимается как путь в новый мир.

Парадигма мотивов перемещения, сцепленная с библейскими отсылками к изгнанию из рая и исходу из египетской земли, сплетается с образами эдемского сада и земли обетованной, опознанной соглядателями по особому плодородию земли. Это подтверждали гранатовые яблоки и смоквы, а также срезанная виноградная ветвь, которую пришлось нести на шесте двум людям, такой большой была одна кисть ягод. В контексте названных сюжетов растительный код приобретает функциональную значимость. В строках Маяковского будет обозначена цель: «Через четыре года // здесь будет город-сад!». В том же году Олеша

в «Вишневой косточке» скажет: «Существует План... Через пять лет на этом месте, где ныне пустота, канава, бесполезные стены, будет воздвигнут бетонный гигант» [15]. Антипод рассказчика, наделенный знаковым именем объекта зависти Авель, ведет свою «пасту» на экскурсию по месту, где корпус будет расположен полукругом, внутренность которого будет заполнена садом.

В мифопоэтике Бабеля особый воздух Одессы, ее аромат исходит от самих людей, превращающихся в деревья. Например, в «Начале» Горький упрекает героя в слабости, предсказывая ему: «вы увянете, притворившись деревом в цвету...» [14, с. 39]. Указывая на симулируемую особую южную природу человека, известный писатель, используя глагол цветочного цикла, утверждает неизбежность гибели слабого человека. Противопоставлен ему честный человек, литератор и революционер, в контекстных синонимах получивший характеристики особого нового существа. Актуализируется тема двойничества, восходящая к «поединку» пралюдей Авеля и Каина, потомки которого построили первые города, определив зарождение цивилизации. Так, растительный код, связанный с эдемскими коннотациями южного города (буйное райское цветение), становится одним из маркеров одесского текста.

Олеша, опозитизировавший сады и деревья, в «Зависти» воспевает такого цветущего слабого человека Ивана Бабичева, на руке которого вены расположились в форме дерева жизни. Его родственники: дочь, ветвь полная цветов и листьев, и брат, соотнесенный с древом познания добра и зла, – также люди южного пространства, находящиеся в Москве. Растительные образы вписываются в философскую оппозицию культуры и цивилизации.

Таким образом, более поздние по отношению к заявленному пространству тексты Бабеля обнаруживают авторское желание обозначить движение, развитие автобиографического героя и место начала-исхода, соотносимое, с одной стороны, с землей обетованной, а с другой, – с местом ужаса и смерти («Петербургский дневник»). Одесса, вписанная в географию человеческой жизни и целой страны и наделившая юного одессита особым ароматом, связанным с растительностью южного пространства, противопоставлена северной столице, которой к моменту написания рассказа уже почти двадцать лет как не существовало. Так, комплексный анализ одесского текста Бабеля дает возможность нового прочтения творчества и других писателей-одесситов, например, Ю.К. Олеша, В.П. Катаева, И.А. Ильфа, Е. Петрова.

Библиографический список

1. Сухих И.Н. Вступительная статья. *Бабель И.Э. Собрание сочинений*: в 4 томах. Москва, 2006; Т. 1: 5 – 31.
2. Жолковский А.К. *Полтора рассказа Бабеля: «Гуи де Мопассан» и «Справка / Гонорар»: структура, смысл, фон*. Москва: URSS, 2006.
3. Маркиш Ш. *Бабель и другие*. Москва; Иерусалим: Гешарим, 1995.
4. Вешнев В. Поэзия бандитизма (И. Бабель). *Молодая гвардия*. 1924; 7 – 8: 274 – 280.
5. Sicher E. *Style and Structure in the Prose of Isaac Babel*. Ohio, 1986.
6. Carden P. *The Art of Isaac Babel*. Ithaca, N.Y.: Cornell Univ. Press, 1972.
7. *Воспоминания о Бабеле*. Москва: Книжная палата, 1989.
8. Falen J. *Isaac Babel. Russian master of Short Story*. Knoxville, 1974.
9. Лейдерман Н.Л. «И я хочу Интернационала добрых людей...»: (нац. голоса и общечеловеч. святыни в «Конармии» И. Бабеля). *Литературное обозрение*. 1991; 10: 11 – 18.
10. Либман Я.Л. *Исаак Бабель глазами еврея*. Екатеринбург, 1996.
11. Подобрий А.В. *Межкультурный диалог в русской малой прозе 20-х годов XX века*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2010.
12. Flaker A. Авангард и эротика. *Russian Literature XXXII*. 1992: 41 – 52.
13. Есаулов И.А. *Культурные подтексты поэтики Исаака Бабеля*. София: «Святой Климент Охридски», 2011.
14. Бабель И.Э. *Собрание сочинений*: в 4 томах. Москва, 2006; Т. 1: 37 – 42.
15. Олеша Ю.К. *Избранное*. Москва: Художественная литература, 1974.

References

1. Suhik I.N. Vstupitel'naya stat'ya. *Babel' I. 'E. Sbranie sochinenij*: v 4 tomah. Moskva, 2006; T. 1: 5 – 31.
2. Zholkovskij A.K. *Pol'tora rasskaza Babelya: «Gyui de Mopassan» i «Spravka / Gonorar»: struktura, smysl, fon*. Moskva: URSS, 2006.
3. Markish Sh. *Babel' i drugie*. Moskva; Ierusalim: Gesharim, 1995.
4. Veshnev V. Po' eziya banditizma (I. Babel'). *Molodaya gvardiya*. 1924; 7 – 8: 274 – 280.
5. Sicher E. *Style and Structure in the Prose of Isaac Babel*. Ohio, 1986.
6. Carden P. *The Art of Isaac Babel*. Ithaca, N.Y.: Cornell Univ. Press, 1972.
7. *Vospominaniya o Babele*. Moskva: Knizhnaya palata, 1989.
8. Falen J. *Isaac Babel. Russian master of Short Story*. Knoxville, 1974.
9. Lejderman N.L. «I ya hochu Internatsionala dobrykh lyudej...»: (nac. golosa i obshechelovech. svyatyni v «Konarmii» I. Babelya). *Literaturnoe obozrenie*. 1991; 10: 11 – 18.
10. Liberman Ya.L. *Isaac Babel' glazami evreya*. Ekaterinburg, 1996.
11. Podobrij A.V. *Mezhkul'turnyj dialog v russkoj maloj proze 20-h godov XX veka*. Avtoferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2010.
12. Flaker A. Avangard i 'erotika. *Russian Literature XXXII*. 1992: 41 – 52.
13. Esaulov I.A. *Kul'turnye podteksty po'etiki Isaaka Babelya*. Sofiya: «Svyatoy Kliment Ohridski», 2011.
14. Babel' I. 'E. *Sbranie sochinenij*: v 4 tomah. Moskva, 2006; T. 1: 37 – 42.
15. Olesha Yu.K. *Izbrannoe*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1974.

Статья поступила в редакцию 23.09.15

УДК 811.112.2 28

Permyakov O.D., postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bacha-oleg@mail.ru

LOAN WORDS FROM THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE DIALECT OF RUSSIAN GERMANS. In the article we focus on "lacunarity" phenomenon applied to German literature written in dialect and of loan words in it as well. The work provides theoretical material on the problem of lexical lacunarity and borrowing of foreign words. Some of the basic provisions are presented in the article in abbreviated form. A serious scientific research work in this sphere was carried out as well. More than 50 short stories which are called schwanks in German culture have been analyzed for the purpose of presence of loan words. All the loan words have been also analyzed. The main purpose of the analysis was to clear up the importance of one linguistic factor of borrowing foreign words. The author presents the types of loan words, depending on the degree of these factors' influence. The author comes to conclusion that the impact of the linguistic factor is considerable, it means presence or absence of an appropriate equivalent in the language at the time of borrowing, is greatly overestimated.

Key words: lacunarity, lexical lacunas interlingual lacunas, borrowing foreign words, classification of lacunas.

О.Д. Пермяков, аспирант, Алтайский Государственный Педагогический Университет г. Барнаул,
E-mail: bacha-oleg@mail.ru

ЗАИМСТВОВАНИЯ ИЗ РУССКОГО ЯЗЫКА В ДИАЛЕКТЕ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ

В статье рассматривается феномен лакуарности, представленный в немецкой литературе, написанной на диалекте и, среди прочего, заимствованные слова. Автором был изучен теоретический материал по проблемам лексической лакуарности и заимствованию иностранных слов, основные положения которого тезисно представлены в статье. Кроме того была проведена серьёзная научно-исследовательская работа по проблеме. Более 50 коротких произведений, которые в немецкой культуре называют «шванками», были проанализированы на предмет наличия заимствованных слов. Обнаруженные заимствованные слова также были проанализированы. Целью анализа было выяснить важность одного лингвистического фактора заимствования иностранных слов. Автор представляет классификацию типов заимствованных слов в зависимости от степени влияния этого фактора. Автор приходит к выводу, что значение лингвистического фактора, т. е. наличия или отсутствия в языке соответствующего эквивалента в момент заимствования сильно преувеличено.

Ключевые слова: лакуарность, лексические лакуны, межъязыковые лакуны, заимствование иностранных слов, классификация лакун.

Язык – это система, а любая система стремится к упрощению организации. Именно поэтому вместо многословной описательной конструкции для наименования нового объекта или явления со временем возникает новое простое слово – либо из морфем родного языка, либо путём заимствования подходящего иностранного слова, если таковое имеется.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что основная причина заимствования слов – это необходимость в наименовании предметов и явлений окружающей действительности (см.: Быкова Г.В., Крысин Л.П., Дьяков А.И., Боженко Л.Н.). На языке науки отсутствие слова именуется лексической лакуной. Лексическая лакуна – это означаемое при отсутствии означателя в виде однословного наименования (нулевая лексема) [1]. Когда заимствуется иностранное слово, то лакуна «заполняется» или «закрывается».

Изучением явления лакуарности занимались многие отечественные и зарубежные исследователи, например, Г.В. Быкова, Ж.П. Вине, Ж. Дарбелье, Ю.С. Степанов, В.Л. Муравьев и многие другие. Обратим внимание на то, какое определение они дают понятию «лакуна».

В работе Л.С. Бархударова «Язык и перевод» есть определение этого понятия: «Лакуны – это те единицы словаря одного из языков, которым по каким-то причинам нет соответствий в лексическом составе другого языка» [2, с. 95].

Другое определение лакунам дают З.Д. Попова и И.А. Стернин: «В результате неполной эквивалентности денотативных систем разных языков создаётся такое явление, как лакуна: отсутствие в одном из языков, сопоставляемых между собой, наименования того или иного понятия, имеющегося в другом языке» [3, с. 71]. Как видно, в данном определении раскрывается не только суть явления, но и причина его возникновения – неполная эквивалентность денотативных систем.

А вот Г.В. Быкова рассматривает лакуны как «виртуальные лексические сущности, семемы, не имеющие материального воплощения в виде лексем, но способные проявиться на уровне синтаксической объективизации в случае возникновения коммуникативной востребованности концепта» [4, с. 32 – 33]. В этом определении, среди прочего, нашло отражение немаловажное свойство лакун к заполнению, т. е. к синтаксической объективизации, как пишет автор.

Явление лакуарности и причины заимствования иностранных слов не случайно рассматриваются в рамках одной статьи. Эти два аспекта находятся в тесной взаимосвязи друг с другом. В этой области нами была проведена научно-исследовательская работа, о результатах которой мы хотели рассказать.

Согласно мнению большинства исследователей, как мы уже писали выше, иностранное слово заимствуется в большинстве случаев тогда, когда в языке отсутствует лексическая единица для наименования предмета или явления окружающей действительности, либо если имеющийся в языке аналог не подходит для точной передачи какого-либо значения, какой-либо коннотации. Этого же мнения придерживались и мы, но при анализе шванков (шванк – небольшой сатирический рассказ, получивший распространение в немецкой литературе), написанных на немецком языке российских немцев был обнаружен ряд лексических единиц, причина заимствования которых была не ясна и явно не укладывалась в эту теорию. Для лингвистического анализа с целью в очередной раз подтвердить, либо опровергнуть это утверждение, нами было выбрано около полусотни шванков российских немцев. В ходе изучения данных произведений нами было отобрано около 60 лексических единиц, заимствованных из русского языка. Данные заимствования достаточно легко обнаружить благодаря тому, что при заимствовании целиком сохранялась графическая оболочка слова, иными словами, большинство слов заимствовались способом транслитерации. Вот некоторые примеры: Tschamodan, Sledowatjel, Nitschewo, Bolnize, Warenje, Kulake, Niushellei т. д. Факт наличия или отсутствия подобных слов в литературном языке (Hochdeutsch) проверялся по современным лексикографическим источникам (Duden Deutsches Universal Wörterbuch, многоязычный электронный словарь ABBYY Lingvo, Мультиран и т. д. Если ни в одном из словарей лексическая единица не обнаруживалась, делался вывод, что она была заимствована не литературным немецким языком (Hochdeutsch), а появилась в языке российских немцев, уже после переселения немцев из Германии в Россию и для языка литературного данное слово – лексическая лакуна.

На втором этапе исследования необходимо было проверить, есть ли у отобранных лексических единиц соответствия в немецком литературном языке. Для этого мы также задействовали словари, как обычные двуязычные, так и одноязычные толковые и словари синонимов. Приходилось сравнивать значение заимствованного слова из толкового словаря русского языка (источник заимствования) со значением всех существующих близких по смыслу слов в литературном немецком языке (Hochdeutsch), чтобы определить, было ли заимствование оправдано или нет, т. е. были ли на момент заимствования в немецком языке (литературном) слова с точно таким значением. Например, синонимами заимствованного слова Tschamodan (чемодан) могут быть такие немецкие слова как (der Koffer, das Felleisen, die Packtasche, der Packtornister, der Mantelsack [5; 6]). Если хоть одно слово на

100% совпадает по значению с русским словом «чемодан», то данное заимствование излишне и не укладывается в общепризнанную теорию причин заимствования.

В данном примере *Tschamodan* и *der Koffer* являются абсолютными синонимами. Вот их словарные дефиниции из словарей Ожегова и Дуден для сравнения: **Чемодан**, -а, мужской род. Четырёхугольное, из прочного материала, вместилище для ручной перевозки вещей, с откидывающейся крышкой, запорами и ручкой [7]. **Der Koffer** – größeres rechteckiges (прямоугольный) Behältnis (контейнер, хранилище) mit aufklappbarem (откидной) Deckel und Handgriff zum Tragen an einer Schmalseite, das dazu bestimmt ist, Kleider und andere für die Reise notwendige Dinge aufzunehmen [8]. Из приведённых дефиниций можно сделать вывод, что данные лексические единицы в сущности являются двумя названиями одного и того же денотата, и заимствование одного слова при наличии в языке другого, возможно, и является целесообразным по ряду других объективных причин, но вот необходимость в наименовании вещей и понятий не является той причиной, по которой данные лексические единицы были заимствованы языком российских немцев. Подобным образом по этой схеме были проанализированы все 60 лексических единиц.

По окончании сравнения все лексические единицы были условно поделены на 3 группы. В первую группу попали слова, заимствованные как диалектами российских немцев, так и немецким литературным языком. Большой процент слов из этой группы – слова интернационализмы. Всего таких слов 14 (из 61): *Awtoabus*, *Kopie*, *Ruwel*, *Sowchose*, *Spitakl*, *Pelmeni*, *entkulakisieren*, *Moskwitsch*, *Kolchos*, *Kolchosfeld*, *Kollektivisierung*, *Kommunismus*, *Kawaler*, *Kostjum*. Хотя они и есть в литературном немецком языке, в язык российских немцев они заимствовались непосредственно из русского языка. Русский язык имел огромное влияние на диалекты. Связь с исторической родиной переселенцев по ряду политических, социальных и экономических причин на длительное время была утрачена, в то время как русскоязычное население находилось поблизости и неизбежно контактировало с новыми соседями, внося свои коррективы как в культуру, так и в язык.

Тот факт, что слова из первой группы есть в обеих формах языка, доказывает, что название заимствовалось вместе с новым явлением. Таким образом, эти 14 слов «укладываются» в существующую, принятую большинством лингвистов теорию причин заимствования иностранных слов, согласно которой основная причина заимствования – необходимость в наименовании явлений и предметов окружающей действительности.

Вторую группу слов мы условно назвали «оправданные заимствования», т. е. слова, для которых в немецком языке (Hochdeutsch) не было найдено 100%-го соответствия – абсолютного синонима. Для большинства слов этой группы есть возможность подобрать контекстуальный синоним, либо использовать описательные конструкции. «Оправданные заимствования» – заимствования целесообразны с точки зрения существовавшей необходимости наименования вещей и понятий. В эту группу попали 13 слов: *Sawkom*, *Katalaschka*, *Bischbarmak*, *Natschalstwo*, *Worsch*, *Erzkulak*, *Kulake*, *Kunfek*, *Portfel*, *Pridanoe*, *Bai-bai-bai*, *Wychodnoi*, *Parasche*. В качестве примера можем рассмотреть некоторые из этих слов более подробно. Слово «Каталажка» определяется Ожеговым как устарелое шутовское и просторечное название помещения для арестантов. В немецком языке, бесспорно, есть слова для наименования арестантского помещения такие как *das Gefängnis*, *der Kerker*, *die Haftanstalt*, *die Strafanstalt*, но ни одно из них не несёт в себе той коннотации, какая заложена в русской «каталажке».

Слово *Natschalstwo* также было заимствовано диалектом из русского языка. При сравнении значения русского слова «начальство» со значениями лексических единиц немецкого языка, таких как *das Oberhaupt*, *die Obrigkeit*, *die Behörde*, *die Vorgesetzte* др. обнаруживается расхождение в значениях. Это расхождение заключается в отсутствии в немецких аналогах значения собирательного названия не для одного человека, а для власти, администрации в целом.

Слово *Worsch* (борщ) также было отнесено к группе оправданных заимствований, однако весьма условно. Дело в том, что борщ как блюдо национальной кухни готовится во многих странах, таких как Россия, Польша, Белоруссия, Румыния, Молдавия, Литва. От страны к стране в силу фонетических и графических особенностей языка меняется название блюда. К примеру, в Польше это *barszcz*, в Румынии – *bors*, в Литве – *baršciai*. В зави-

симости от страны меняется и состав ингредиентов в самом блюде. Далее мы приводим словарные дефиниции из двух лексикографических источников. Борщ, -а, мужской род. Суп со свёклой и другими овощами. [7] *der Borschtsch* – (in Osteuropa sehr beliebte) Suppe mit Roter Bete, Fleisch und Kwass [8]. Таким образом, слово *Borschtsch* есть в обеих формах языка – в немецком литературном и немецком диалектном и должно быть отнесено к первой группе слов, но так как есть расхождение в значениях, то слово *Worsch* было отнесено всё же ко второй группе.

Слово *Kunfek* (конфета) примечательно тем, что было заимствовано при наличии, на первый взгляд, абсолютного синонима *der Bonbon*. Однако согласно словарным дефинициям словом *Bonbon* можно назвать только сосательную конфету, в то время как *Kunfek* используется для наименования различных сладостей, как леденцов, так и шоколадных конфет. Таким образом, *Bonbon* является, так сказать, гипонимом, а *Kunfek* – гиперонимом. Ср.: *Der Bonbon – zum Lutschen bestimmte Süßigkeit*. [8] Конфета, -ы, женский род. Сахаристое кондитерское изделие в виде плиточки, шарика, батончика [7].

Pridanoe – ещё одно слово, которое было заимствовано российскими немцами из-за необходимости передачи более обобщённого значения, чем передаёт имеющийся в языке аналог (*die Aussteuer*). *Die Aussteuer* – vor allem aus Tisch – und Bettwäsche bestehende Ausstattung, die einer Braut zur Hochzeit von den Eltern geschenkt wird [8]. *Pridanoe*, -ого, средний род. Имущество, даваемое невесте её семьёй для жизни в замужестве. Дать дом в п. За невестой дают богатое п. Невеста с приданым [7]. Таким образом, *Pridanoe* имеет более широкое значение в сравнении с *Aussteuer* – любое даримое имущество, а не только постельные и столовые принадлежности.

В слове *Wychodnoi* также наблюдается расширение значения уже имеющегося эквивалента. *Выходной* – любой свободный от работы день, в то время как *das Wochenende* – свободный от работы суббота и воскресенье.

Bai-bai-bai – междометие заимствованное российскими немцами из русского языка. В немецком языке также есть междометие *heia* – *heia*, которое тоже используется в значении «спать» в детской речи, однако речевые ситуации, в которых эти междометия употребляются различны. Поэтому *bai-bai-bai* было отнесено к группе оправданных заимствований. Ср.: *Heia-heiamachen* (Kindersprache: schlafen; meist in Aufforderungen: du mußt jetzt erst mal heia machen) [8]. Бай, и бай-бай – междометие, припев колыбельной песни в знач. спи, засыпай. Идти бай-бай (у детей: идти спать) [7].

Таким образом, слова второй группы являются оправданными заимствованиями, так как они, в отличие от имеющегося в языке аналога, либо уточняют его значение (*Katalaschka*, *Worsch*, *Kunfek*), либо наоборот расширяют (*Natschalstwo*, *Pridanoe*, *Bai-bai-bai*). В редких случаях, как например слово *Kulake*, заимствованная лексическая единица служит в качестве односложного наименования именно какого-то нового денотата, для которого в языке до момента заимствования не было своего слова. Согласно словарю Ожегова *Кулак* (знач. 2), -а, мужской род. Богатый крестьянин-собственник, пользующийся постоянно наёмным трудом. В немецких текстах можно встретить лексические альтернативные названия, такие как *der große Bauer* или *der Dorfreiche*, но всё-таки это не полноценные аналоги так как, во-первых, это не однословные названия, а составные конструкции, во-вторых, они не передают коннотацию «пользующийся постоянно наёмным трудом».

Последняя третья группа слов получилась самой многочисленной. В неё вошли те слова, для которых мы сумели отыскать абсолютный синоним по толковым словарям немецкого языка. Таких слов 34. В контексте данного исследования мы назвали их «неоправданными» заимствованиями. Это: *Drushinnik*, *Kryschka*, *Tschamodan*, *Sledowatjel*, *Posor*, *Wot*, *Nitschewo*, *Maslem kascha* не *isbordisch*, *NedaiBoch*, *Televisor*, *Diwan*, *Tjotje*, *Bolnize*, *Remont*, *Warenje*, *Naussitte*, *Dawai*, *Probka*, *Karmänner*, *Natschalnik*, *Kippel*, *Posjolok*, *Pobeda*, *Net*, *Niushelle*, *Proiswodstwo*, *Wychodnoi*, *Kommandirowka*, *Kastrulle*, *Chalturschiki*, *Palto*, *Lawke*, *Pustjaki*, *Reschotke*, *Motozickl*. У всех этих слов есть абсолютный синоним в литературном немецком языке. Например, *Drushinnik(y)* соответствует *der Gefolgsmann*, *Kryschk(e)* – *der Krug*, *Televisor* – *der Fernseher*, *Bolnize* – *das Krankenhaus*, *Natschalnik* – *der Chef*, *Kommandirowka* – *die Dienstreise* для «*Maslem kascha* не *isbordisch*» есть два немецких фразеологизма «*Buttert verdirbt keine Kost*» и «*doppelt genäht hält besser*» (букв. двойной шов прочнее простого).

Таким образом, соотношение заимствований 1, 2 и 3 группы составляет 14 / 13 / 34 слов. Первую и вторую группы слов можно объединить, так как в сущности обе группы заимствований оправданы с точки зрения существовавшей необходимости наименования предметов и явлений, с той лишь разницей, что слова первой группы наличествуют как в литературном немецком языке, так и в языке российских немцев, а слова второй – только в диалектах российских немцев. Итак, соотношение оправданных и неоправданных заимствований получается 27 к 34. Преобладают неоправданные.

Необходимо обратить внимание на тот факт, что автор исследования не являемся коренным носителем немецкого языка и какие-то малоизвестные неупотребительные слова могли остаться без внимания, т. е. могли остаться нерассмотренными в качестве возможных абсолютных либо контекстуальных синонимов исследуемым заимствованиям. Таким образом, группа неоправданных заимствований в процентном соотношении с оправданными может стать ещё больше.

Напрашивается вывод, что значение лингвистического фактора, т. е. наличия или отсутствия в языке соответствующего

эквивалента в момент заимствования сильно преувеличенно. Однако речь идет только об одном конкретном случае, об одной особой ситуации, в которой происходит заимствование. Русский язык стал для российских немцев вторым родным языком, и он оказывает сильное интерферирующее влияние на родной язык российских немцев, поэтому следует рассматривать и другие причины заимствования. Заимствование в случае с языком российских немцев чаще происходит по другим экстралингвистическим причинам. В то же время мы не можем утверждать, что выявленная закономерность будет свойственна и другим языкам и диалектам, так как мы анализировали лексический состав только одного языка, да и то, материалом исследования послужил один литературный жанр – шванк.

Дальнейшая исследовательская работа будет направлена на поиск и исследование не только иностранных заимствований в диалекте российских немцев, т. е. заполненных лакун, но и на поиск собственно лакун – белых пятен на семантической карте языка. Сравнение языка диалектального с языком литературным позволит выявить лакуны (пробелы) в них обоим.

Библиографический список

1. Курдюкова-Вязанкина Д.Б., Харченкова Л.И. *Феномен лакунарности в финской телерекламе*. Санкт-Петербург, 2012.
2. Бархударов Л.С. *Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода*. Москва: Международные отношения, 1975.
3. Попова З.Д., Стернин. И.А. *Лексическая система языка*. Воронеж: ВГУ, 1984.
4. Быкова Г.В. *Лакунарность как категория лексической системологии*. Благовещенск: Издательство БГПУ, 2003.
5. *Мультитран: многоязычный электронный словарь*. Available at: <http://www.multitrans.ru>
6. *Многоязычный словарь Lingvoonline*. Available at: <http://www.lingvo.ua/ru>
7. *Толковый словарь Ожегова*. Available at: <http://ozhegov.textologia.ru/definit/>
8. *Duden Deutsches Universal Wörterbuch*. Available at: <http://www.duden.de/>

References

1. Kurdyukova-Vyazankina D.B., Harchenkova L.I. *Fenomen lakunarnosti v finskoj telereklame*. Sankt-Peterburg, 2012.
2. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod: voprosy obshchej i chastnoj teorii perevoda*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975.
3. Popova Z.D., Stermin. I.A. *Leksicheskaya sistema yazyka*. Voronezh: VGU, 1984.
4. Bykova G.V. *Lakunarnost' kak kategoriya leksicheskoy sistemologii*. Izdatel'stvo BGPU, 2003.
5. *Multitrans: mnogoyazychnyj 'elektronnyj slovar'*. Available at: <http://www.multitrans.ru>
6. *Mnogoyazychnyj slovar' Lingvoonline*. Available at: <http://www.lingvo.ua/ru>
7. *Tolkovyj slovar' Ozhegova*. Available at: <http://ozhegov.textologia.ru/definit/>
8. *Duden Deutsches Universal Wörterbuch*. Available at: <http://www.duden.de/>

Статья поступила в редакцию 28.09.15

УДК 81.42

Suhoterina T.P., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: tatsu81@mail.ru

Nebolsina M.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: adelmaus@rambler.ru

THE EVERYDAY WRITTEN COMMUNICATION WITHIN THE DISCOURSE ASPECT. The article is dedicated to the description of one everyday written discursive practice within the discursive aspect. While considering the everyday written students communication within the discursive aspect the attention is put on the description of the communicative-pragmatic space that includes the writer himself, the addressee, the communication content, the time and the place of the communication, communications data and communication situation. The note is in the core zone of natural written speech, it is marked by spontaneity, unprofessional fulfillment, naturalness, short time distance between the writer's idea and its implementation, lack of an external editor during that period of time, refinement as a structural unit of a communicative situation. One of the central part of students notes description is the communicative environment that has an important role in motivating to write a student note. While describing a writer and an addressee it is noticed that the writer's substantive space forms the common space with the addressee. The genre-forming features of the communication are: the official communication type, the communicative behavior ban, the communication of "official agencies" via notes.

Key words: everyday, everyday communication, discourse, speech genre, students notes, communication environment.

Т.П. Сухотерина, канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: tatsu81@mail.ru

М.С. Небольсина, канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: adelmaus@rambler.ru

ПОВСЕДНЕВНАЯ ПИСЬМЕННАЯ СТУДЕНЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ДИСКУРСИВНОМ АСПЕКТЕ

Статья посвящена описанию одной дискурсивных практик письменной повседневной коммуникации в дискурсивном аспекте. Объектом описания является студенческая записка как жанр естественной письменной речи.

При рассмотрении повседневной письменной студенческой коммуникации в дискурсивном аспекте внимание обращается на описание коммуникативно-прагматического пространства, в которое входят сам пишущий, адресат, содержание коммуникации, время и место коммуникации, параметры ситуации, обстановка, при которой происходит коммуникация. Записка

находится в ядерной зоне естественной письменной речи, характеризуется спонтанностью, непрофессиональностью исполнения, непринужденностью, короткой временной дистанцией между замыслом автора и его реализацией; отсутствием внешнего редактора в этот промежуток времени, вписанностью в качестве структурного элемента в коммуникативную ситуацию.

Одним из центральных параметров описания студенческой записки является среда коммуникации, которая играет важную роль в побуждении к написанию студенческой записки. При описании автора и адресата отмечается, что субстанционально пространство автора составляет одно пространство с адресатом. Жанроорганизующими признаками хода коммуникации являются: сопровождающий официальную сферу тип коммуникативной деятельности, запрет коммуникативное поведение, общение посредством записок со стороны «официальных органов».

Ключевые слова: повседневность, повседневная коммуникация, дискурс, речевой жанр, студенческая записка, среда коммуникации.

В работе представлена попытка описать повседневную письменную студенческую коммуникацию как определенный тип дискурса, при этом в качестве основного параметра описания выступает среда коммуникации, а также время и ход коммуникации. В перспективе предполагается комплексное исследование данного типа коммуникации, включающее в себя описание таких параметров как цели участников, стратегии поведения, тематика общения и др.

Антропоцентрическая парадигма, главенствующая в лингвистике нескольких последних десятилетий, реализуется в настоящее время в повышенном интересе к обыденному сознанию человека и повседневной речевой практике. Изучение категории повседневности является приоритетным в целом ряде социально-гуманитарных наук (философии, социологии, психологии, истории, лингвистике). С опорой на философские труды постулируется ценность повседневности как источника знаний о человеке. Повседневность заслуживает изучения, поскольку является «средой обитания» человека, наиболее близкой и привычной ему реальностью. Исторические и философские исследования доказывают, что глобальный цивилизационный процесс находит свое отражение в эволюции повседневности, в рамках культурологии повседневность рассматривается как категория, обладающая объяснительной силой для понимания духовных феноменов. В психологии значимость повседневности объясняется тем, что она накладывает наиболее сильный и весомый отпечаток на сознание и поведение любого индивида. Для лингвистики ценность категории повседневности лежит главным образом в области исследования дискурса.

Интерес к повседневным дискурсивным практикам возник в лингвистике во второй половине XX века: в работах по разговорному анализу У. Лабова, анализе обыденного языка Дж. Остина, в отечественной лингвистике в исследованиях разговорной речи (см. работы Т.Г. Винокур, Е.А. Земской, М.В. Китайгородской, Е.Н. Ширяева и мн. других), в психолингвистике в трудах Л.С. Выготского, И.Н. Горелова, К.Ф. Седова, А.А. Леонтьева и др., в настоящее время разрабатывается в рамках социолингвистики в исследованиях структуры дискурсивной деятельности (см. работы В.И. Карасика, М.Л. Макарова, И.В. Силантьева).

В трудах В.И. Карасика под повседневным дискурсом понимается личностно-ориентированный дискурс, который существует в неформальной обстановке в форме бытового общения и «характеризуется спонтанностью, сильной ситуативной зависимостью, ярко выраженной субъективностью, нарушениями логики и структурной оформленности высказываний». Личностно-ориентированный дискурс противопоставляется исследователем институциональному – «общению в заданных рамках статусно-ролевых отношений» [1].

В связи с этим, разграничением в рамках нашей работы встает вопрос о том, к какому типу дискурса следует отнести неформальное студенческое общение: институциональному или персональному, поскольку оно совмещает в себе признаки обоих типов: участники дискурса, с одной стороны, выступают как представители определенного социального института и носители конкретной социальной роли (студенты ВУЗа), а с другой, – «хорошо знают друг друга и поэтому общаются на сокращенной дистанции, не проговаривая детально того, о чем идет речь» [1].

В.И. Карасик допускает, что институциональный дискурс может обладать разной степенью свободы и открытости, соответственно, разные его типы могут находиться в ядерной части или на периферии. По-видимому, студенческий дискурс является явлением периферийным или даже смежным с персональным типом дискурса. И.В. Силантьев отмечает такую возможность: «различные типы дискурсивных общностей могут совмещаться: интерперсональные дискурсы могут развиваться в среде институциональных (например, в форме дружеских отношений коллег или по классической схеме «служебного романа»), институциональные дискурсы могут обрести субкультурными признаками

(чаще всего профессиональными) и соответствующей дискурсивной динамикой» [2, с. 104]. Таким образом, студенческий дискурс, являясь по природе институциональным, имеет в качестве среды существования неформальную сферу общения, вследствие чего приобретает черты личностно-ориентированного (персонального) дискурса, в некоторых своих проявлениях приближаясь к бытовому (бытовому) дискурсу, для которого характерно общение между хорошо знакомыми людьми с целью поддержания контакта и передачи информации о себе, об окружающих обстоятельствах, о проблемах, которые его волнуют и т. п.

Как отмечает В.И. Карасик, «всякий акт употребления языка – будь то произведение высокой ценности или мимолетная реплика в диалоге – представляет собой частицу непрерывно движущегося потока человеческого опыта. В этом своем качестве он вбирает в себя и отражает в себе уникальное стечение обстоятельств, при которых и для которых он был создан» [3, с. 39]. При рассмотрении повседневной письменной студенческой коммуникации в дискурсивном аспекте список таких «обстоятельств» предполагает, в первую очередь, компоненты коммуникативно-прагматического пространства: автор, адресат, содержание коммуникации, время и место коммуникации, параметры ситуации, обстановка, при которой происходит коммуникация.

Специфика студенческой деятельности – посещение лекций, семинаров, консультаций, подготовка к занятиям и т. п. – влияет на протекание повседневной коммуникации, преимущественной формой существования которой является письменная форма. Сложившаяся в педагогическом дискурсе культура «отлила» несколько основных жанровых форм: в области институционального дискурса – это конспекты, лекции, отчеты, письменные работы разного рода и т. п., в области персонального дискурса – это граффити, SMS-сообщение, записка.

Объектом описания в настоящей статье является студенческая записка, которую мы квалифицируем как жанр естественной письменной речи, функционирующий в определенном дискурсе.

Записка представляет собой один из способов общения в межличностной коммуникации. В обыденном сознании рядового носителя языка под запиской, как правило, понимается листок бумаги, на котором что-нибудь написано, коротенькое письмо.

Записка как жанр естественной письменной речи находится в ядерной зоне, характеризуется спонтанностью, непрофессиональностью исполнения, непринужденностью, короткой временной дистанцией между замыслом автора и его реализацией; отсутствием внешнего редактора, вписанностью в определенную коммуникативную ситуацию. Временной отрезок между созданием и восприятием текста может колебаться от нескольких секунд до нескольких дней и более. «Жизнь» записки краткосрочна: после прочтения, как правило, уничтожается, выбрасывается.

С точки зрения жанроведческого аспекта, доминантным признаком жанра «студенческая записка» является среда коммуникации, детерминирующая характеристики автора, адресата, графико-пространственные особенности, субстрат, диктумно-модусное содержание и др. (подробнее о коммуникативно-семиотической модели описания жанров речи см. [4, с. 4 – 10]). Жанровыми признаками студенческой записки являются спонтанность создания, ситуативность, непринужденность, разговорность.

Несмотря на то, что в настоящее время такая эпистолярная форма, как записка, уходит из использования, а у жанра «студенческая записка» появился серьезный конкурент в межличностной коммуникации – SMS-сообщение, факт сохранения традиции написания записок в студенческой среде наблюдается и в настоящее время. Основной причиной актуальности данного жанра в студенческом дискурсе являются особенности среды коммуникации. Важную роль в побуждении к написанию записки в студенческом дискурсе играют условия невозможности устного общения, накладываемые правилами поведения, выработанными институциональным дискурсом: например, запрет со стороны

«официальных органов», т. е. преподавателя, лектора, на разгоровы во время лекции и др.

Среда коммуникации детерминирует коммуникативное время и ход коммуникации, которые тесно взаимосвязаны между собой. Коммуникативное время представляет собой временной отрезок между созданием текста и его восприятием (когда?) [5, с. 9]. Отметим, однако, что ход коммуникации и коммуникативное время могут быть также обусловлены целью студенческой записки. Если, к примеру, цель записки эмоционально-экспрессивная, то автору важно, чтобы коммуникативное время было минимальным. Для записки как жанра сиюминутного, важно немедленное прочтение, хотя для записок, в которых реализуется мнемоническая функция, более существенным становится долгосрочное коммуникативное время, а точнее – определенное время, важное для автора.

Среда коммуникации также предопределяет пространство, в котором создается и функционирует студенческая записка. Коммуникативное пространство студенческой записки ограничено аудиторией, классом, лекционным залом и связано с ситуацией совместной деятельности – обучения. Таким образом, создается обстановка, где каждый ощущает себя среди «своих». Кроме того, аудиторное коммуникативное пространство является благоприятным для ситуаций, где «от скуки» или же «от нехватки времени пообщаться перед парой» появляется большинство студенческих записок на различные темы: здоровье, быт, культура, спорт и т. д.: «*Пошли в Марию-Ра после пар? – Мне в лакомку нужно. Пошли на Крупскую в лакомку и Марию-Ра...*» или «*что вы сегодня будете готовить?...*» Подобного рода записки, как правило, переходят в длительную переписку.

В процессе написания студенческой записки коммуниканты находятся в одном и том же коммуникативном пространстве и времени – в одном хронотопе, однако непосредственная коммуникация между ними оказывается невозможной по ряду причин: запрет на устную коммуникацию (во время лекции, выступления и т. п.), нахождение одного из участников вне коммуникации (случайное или намеренное), конфиденциальный или официальный характер отношений между коммуникантами.

Субстанционально пространство автора составляет одно пространство с адресатом, пространство автора и адресата изоморфны [5, с. 133]. Пространство адресата студенческих записок определяется, т. е. автору известно местонахождение того, кто прочтет его записку. Зачастую в пространство записки включаются потенциальные читатели; поскольку аудиторная среда – не замкнутое пространство, в нем в силу того, что рядом находится множество людей, возможны контакты с теми, кто не входит в личную сферу и автора, и адресата. В связи с этим ход коммуникации в студенческих записках представляется как открытым, так и закрытым. Записка, помещенная в конверт, или записка, свернутая в форме закрытого «конверта», представляет закрытую форму коммуникации. Такая форма актуальна, когда передаваемая информация носит личный характер и предназначена исключительно адресату. Записка соседу во время лекции (выступления и т. п.) или лектору передается инициатором коммуникативного акта непосредственно адресату или с помощью посредника (посредников) и может содержать в себе информацию или запрос информации, имеющую / не имеющую отношения к коммуникативному событию, участниками которого являются оба коммуниканта.

Таким образом, считаем, что записка является одним из вариантов реализации повседневной письменной студенческой коммуникации. Данный вид письменно-речевой деятельности обладает рядом особых жанровых характеристик, таких как спонтанность создания, ситуативность, непринужденность, разговорность, вписанность в определенную коммуникативную ситуацию (студенческий дискурс), открытость / закрытость хода коммуникации, определенным коммуникативным временем. Рассмотрев студенческую записку в рамках дискурсивного аспекта, мы пришли к выводу, что данная форма коммуникации реализует персональный тип дискурса. Проведенное исследование не претендует на полноту, является началом изучения повседневной коммуникации и предполагает дальнейшее рассмотрение студенческой повседневной письменной коммуникации как в дискурсивном, так и в других аспектах.

Библиографический список

1. Карасик В.И. *О типах дискурса*. Available at: <http://rus-lang.isu.ru/education/discipline/philology/disrurs/material/material2/>
2. Силантьев И.В. Текст в системе дискурсивных взаимодействий. Институт филологии СО РАН, Новосибирский государственный университет. *Критика и семиотика*. Новосибирск, 2004; 98 – 123; Вып. 7.
3. Карасик В.И. Этнокультурные типы институционального дискурса. *Этнокультурная специфика речевой деятельности. Сборник обзоров*. Москва: ИНИОН РАН, 2000: 37–64.
4. Лебедева Н.Б. Естественная письменная русская речь как объект лингвистического исследования. *Вестник БГПУ: Гуманитарные науки*. 2001; 1: 4–10.
5. Лебедева Н.Б., Зырянова Е.Г., Плаксина Н.Ю., Тюкаева Н.И. *Жанры естественной письменной речи: студенческое граффити, маргинальные страницы тетрадей, частная записка*. Москва: КРАСАНД, 2011.
6. Лисицына Е.В. *Лингвистические особенности: типология дискурсов*. Available at: <http://www.superinf.ru>

References

1. Karasik V.I. *O tipah diskursa*. Available at: <http://rus-lang.isu.ru/education/discipline/philology/disrurs/material/material2/>
2. Silant'ev I.V. Tekst v sisteme diskursnyh vzaimodejstvij. Institut filologii SO RAN, Novosibirskij gosudarstvennyj universitet. *Kritika i semiotika*. Novosibirsk, 2004; 98 – 123; Vyp. 7.
3. Karasik V.I. 'Etnokul'turnye tipy institucional'nogo diskursa. 'Etnokul'turnaya specifiika rechevoj deyatel'nosti. Sbornik obzorov. Moskva: INION RAN, 2000: 37–64.
4. Lebedeva N.B. Estestvennaya pis'mennaya russkaya rech' kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya. *Vestnik BGPU: Gumanitarnye nauki*. 2001; 1: 4–10.
5. Lebedeva N.B., Zyryanova E.G., Plaksina N.Yu., Tyukaeva N.I. *Zhanry estestvennoj pis'mennoj rechi: studencheskoe graffiti, marginal'nye stranicy tetradey, chastnaya zapiska*. Moskva: KRASAND, 2011.
6. Lisicya E.V. *Lingvisticheskie osobennosti: tipologiya diskursov*. Available at: <http://www.superinf.ru>

Статья поступила в редакцию 28.09.15

УДК 811.112.2'282

Smolia M.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: sms_79.79@mail.ru

GRAMMATICAL CATEGORY OF THE COMPARATIVE DEGREE OF THE ADJECTIVE IN THE COMBINED ISLAND HIGH GERMAN DIALECTS. The article is focused on the analysis of the grammatical form of the adjective in the positive, comparative and superlative degrees in the dialect system of the Russian-German dialects. The data of the study are the results of the research carried out by A.I Kusmina (1961), O.E. Niderquell (1978) and M.S. Smolia (2011) on the territory of the Altai Region and the Omsk Region. In the comparable island German dialects the adjective has four grammatical categories, which are characteristic of standard German. They are gender, number, case, degree of comparison, long and short forms of the adjective. The adjective has three degrees of comparison. They are formed synthetically and analytically. The analysis of the grammatical form of the adjective in any degree demonstrates that analytical adjective forms have wide distribution. The grammatical forms of the adjective in any degree can express different quality of the subject.

Key words: island German dialect, grammatical categories of an adjective in the island German dialect, degree of comparison, grammatical form.

М.С. Смоля, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: sms_79.79@mail.ru

ГРАММАТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ СТЕПЕНЕЙ СРАВНЕНИЯ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В ОСТРОВНЫХ СМЕШАННЫХ ВЕРХНЕНЕМЕЦКИХ ГОВОРАХ

В статье проводится анализ грамматической формы имени прилагательного в положительной, сравнительной и превосходной степени сравнения в диалектной системе российско-немецких говоров. В качестве материала выступают результаты исследований, которые проводились А.И. Кузьминой (1961), О.Э. Нидерквелем (1978) и М.С. Смоля (2011) на территории Алтайского края и Омской области. В сопоставляемых островных немецких говорах имя прилагательное имеет четыре грамматические категории, характерные и для литературного немецкого языка: род, число, падеж, степени сравнения и две формы: полную и краткую. Имена прилагательные имеют три степени сравнения, которые образуются синтетически, в том числе супплетивно, или аналитически. Анализ грамматической формы имени прилагательного в той или иной степени сравнения показывает, что в речи диалектоносителей широко распространены аналитические формы имен прилагательных для образования степеней сравнения. Грамматическая форма прилагательного в той или иной степени сравнения может обозначать разные качества предметов.

Ключевые слова: островной немецкий говор, грамматические категории имени прилагательного в островном немецком говоре, степень сравнения имени прилагательного, грамматическая форма.

Сопоставительный анализ грамматических категорий имени прилагательного в островных смешанных верхненемецких говорах позволяет проследить характер и интенсивность изменения его грамматической формы в диалектной системе. Сравнение проводится на основе исследований А.И. Кузьминой (1961) [1], О.Э. Нидерквеля (1978) [2] и М.С. Смоля (2011) [3]. Данные работы проводились на территории Западной Сибири на материале смешанных верхненемецких говоров средненемецкой подгруппы.

В сопоставляемых островных немецких говорах имя прилагательное имеет четыре грамматические категории, характерные и для литературного немецкого языка: род (мужской, средний, женский), число (единственное и множественное), падеж (именительный, дательный, винительный; родительный падеж имен прилагательных подвергся синтаксическому вытеснению, как и у имен существительных), степени сравнения и две формы: полную (изменяемую, флективную) и краткую (неизменяемую, нефлективную).

Полная (изменяемая, флективная) форма имени прилагательного может быть грамматически выраженной в том случае, если она – носитель и показатель рода, числа и падежа имени прилагательного.

Полная (изменяемая, флективная) форма имени прилагательного может рассматриваться и как грамматически невыраженная (грамматически нейтральная), характеризующаяся типичным для нее нейтральным окончанием -ə и не выражающая грамматические значения ни имени прилагательного, ни определяемого им имени существительного.

Краткая (неизменяемая, нефлективная) форма имени прилагательного, широко распространенная в атрибутивной функции вплоть до XVII века, прекратила практически полное существование в литературном немецком языке в первой половине XVIII века. В литературном немецком языке, в отличие от островного немецкого говора, имя прилагательное в краткой форме не является составляющим компонентом именной группы. Однако в пределах территориальных вариантов литературного немецкого языка сохраняется краткая форма имени прилагательного в функции определения [1; 2; 4; 5; 6].

Несамостоятельность имени прилагательного проявляется в выборе грамматических категорий рода, числа и падежа. Единственной индивидуальной грамматической категорией имени прилагательного является грамматическая категория степеней сравнения.

В островных смешанных верхненемецких говорах деревни Камыши Алтайского края, сел Новоскатовка, Побочного Омской области и поселка Михайловка Суевского района Алтайского края сохраняются три степени сравнения имен прилагательных: положительная, сравнительная и превосходная.

Положительная степень сравнения имени прилагательного является в исследуемых островных немецких говорах, как и в литературном немецком языке, исходной, на основе которой и от которой образуются сравнительная и превосходная степени сравнения имени прилагательного. Положительная степень сравнения имен прилагательных служит для констатации факта: определенного качества, которым обладает тот или иной предмет в определенный момент времени.

В именной группе имя прилагательное в положительной степени сравнения употребляется либо без сопровождающего

слова, либо после определенного и неопределенного артиклей, после притяжательного, указательного, вопросительного, неопределенного, отрицательного местоимений: [ˈkrouzər ˈhʊŋgər] – großer Hunger; [noχ tɛm ˈʃtaryə ˈrɛyə] – nach dem starken Regen; [ˈɑ:n ˈkla:nəs pɛt] – ein kleines Bett; [ma:n ˈli:vəs ha:s] – mein liebes Haus; [ˈtɛras ˈpra:də pɛt] – dieses breite Bett; [ˈvɛlçə ˈku:də frɑ:] – welche gute Frau; [ˈjɛdər ˈkrouzə houp] – jeder große Hof; [ka:n ˈje:nəs kla:t] – kein schönes Kleid.

Сравнительная степень имени прилагательного используется для сопоставления качественных характеристик двух и более предметов и образуется синтетически, в том числе супплетивно, или аналитически.

Синтетически сравнительная степень имени прилагательного образуется с помощью суффикса -ər: [ˈfri:ər] – früher, [ˈje:nər] – schöner, [ˈtɛrər] – teurer, [ˈfri:ər] – frischer. У одноложных имен прилагательных происходит изменение корневых гласных а, о, у на соответствующий гласный с умлаутом, сопровождающееся процессом их делябиализации: [ˈlɛŋgər] – länger, [ˈvɛrmər] – wärmer, [ˈkɛldər] – kälter, [ˈkle:nər] – kleiner, [ˈɛldər] – älter, [ˈkli:jər] – klüger, [ˈkre:zər] – größer и др., [ˈroudə] – roter, [ˈkrouvər] – grober, [ˈpundər] – bunter. В ряде случаев, если основа прилагательного оканчивается на -ər, происходит диссимиляция: [ˈsɑ:vər] – sauer – sauberer, [ˈʃve:r] – [ˈʃve:nər] – schwer – schwerer.

В анализируемых островных немецких говорах присутствуют имена прилагательные, сравнительная степень которых образуется супплетивно: [ˈpɛsər] – besser (от [ku:t] – gut); [mɛ:r] – mehr (от [fi:l] – viel).

Сравнительная степень имени прилагательного может описываться аналитической конструкцией, состоящей из наречий [mɛ:r], [noχ mɛ:r] – mehr, noch mehr или [ˈvɛnijər], [noχ ˈvɛnijər] – weniger, noch weniger и прилагательного в положительной степени сравнения: [mɛ:r kalt] – mehr kalt, [noχ mɛ:r ˈʃtark] – noch mehr stark, [mɛ:r si:s] – mehr süß, [mɛ:r klɑ:n] – mehr klein, [ˈvɛnijər ˈtʊŋkəl] – weniger dunkel, [noχ ˈvɛnijər si:s] – noch weniger süß и др..

При сопоставлении качественных характеристик двух и более предметов в сравнительной степени используется частица [vi:] – wie, которая выражает значение частицы als литературного немецкого языка: [fi:l ˈɛldər / ˈje:nər / ˈhouyər vi: ˈiç] – viel älter / schöner / höher als ich, [ˈriçtɪç ˈfa:lər vi: ˈiç] – richtig fauler als ich, [fi:l ˈʃtɛrər vi: tu] – viel stärker als du и др..

В качестве усилителей признака того или иного предмета, выражаемого прилагательным в сравнительной степени, выступают слова типа [ka:r nɛt] – gar nicht, [fi:l] – viel, [ˈriçtɪç] – richtig, [rɛçt] – recht, [ˈje:n] – schön, [ˈʔɑ:riç] – wirklich (sehr), [ˈʃtark] – viel (stark). Например: [ka:r nɛt ˈlɛŋgər] – gar nicht länger, [fi:l ˈkɛldər] – viel kälter, [ˈriçtɪç ˈje:nər] – richtig schön, [rɛçt ˈhɛlər] – recht heller, [ˈje:n ˈkle:nər] – schön (viel) kleiner, [fi:l ˈɛldər vi: ˈiç] – viel älter als ich, [ˈʔɑ:riç ˈrɛ:fər] – wirklich reifer, [ˈʃtark ˈtɛrər] – viel (stark) teurer, [ˈʔɑ:riç ˈkri:nər] – wirklich grüner, [ka:r nɛt ˈʃtiller] – gar nicht stiller, [ˈriçtɪç ˈfa:lər vi: ˈiç] – richtig fauler als ich и др..

В именной группе прилагательное в сравнительной степени употребляется с неопределенным артиклем, отрицательным местоимением [ka:n] – kein, притяжательным местоимением: [ˈʔɑ:nə ˈvɛrmərə ˈʃtu:və] – eine wärmere Stube; [ka:n ˈpundərəs kla:t] – kein bunteres Kleid; [ˈma:nə ˈkle:nərə ˈtoxdər] – meine kleinere Tochter.

Превосходная степень имени прилагательного показыва-ет наивысшую степень качества, которым наделен тот или иной предмет, и образуется синтетически, в том числе супплетивно, или аналитически. Для синтетического способа образования пре-восходной степени имени прилагательного в островных смешан-ных верхненемецких говорах применяется суффикс -st: [tɛr | tɛs | ti 'je:nstə] – der (das, die) schönste, [tɛr | tɛs | ti 'kri:nstə] – der (das, die) grünste. Корневые гласные [a], [o], [u] односложных имен при-лагательных принимают умлаут: [tɛr | tɛs | ti 'kle:nstə] – der (das, die) kleinste, [tɛr | tɛs | ti 'kre:stə] – der (das, die) größte, [tɛr | tɛs | ti 'kli:çstə] – der (das, die) klügste и др., но [tɛr | tɛs | ti 'routstə] – der (das, die) roteste, [tɛr | tɛs | ti 'kroufstə] – der (das, die) grobste, [tɛr | tɛs | ti 'pundəstə] – der (das, die) bunteste. Имена прилагательные, основа которых оканчивается на -r, также принимают суффикс -st, при этом -r вокализирован: [tɛr | tɛs | ti 'sɔ:fstə] – der sauberste, [tɛr | 've:stə] – der schwerste и др. Суффикс -əst принимают имена прилагательные, основа которых оканчивается на -t. Согласно фонетическим особенностям исследуемых говоров, согласный [t] озвончается в положении между сонорным звуком и гласным: [tɛr | tɛs | ti 'keldəstə] – der (das, die) kälteste (от [kalt] – kalt), [tɛr | tɛs | ti 'eldəstə] – der (das, die) älteste (от [alt] – alt).

В ходе сопоставления грамматической формы имени при-лагательного в превосходной степени в островных смешанных верхненемецких говорах выявлены имена прилагательные, ко-торые образуют превосходную степень супплетивно: [tɛr | tɛs | ti 'pəstə] – der (das, die) beste; [tɛr | tɛs | ti 'mɑ:stə] – der (das, die) meiste; [tɛr | tɛs | ti 'nɛçstə] – der (das, die) nächste.

В некоторых случаях превосходная степень имени при-лагательного образуется при помощи словообразовательного элемента ['alər] – aller-, которое имеет усилительное значение: ['unsər 'alər'je:nstə hɑ:s] – unser schönstes Haus, [ti 'alər'pəstə 'frɑ:zə] – die beste Straße, [tɛr 'alər'keldəstə tɑ:k] – der kälteste Tag, [ti 'alər'tikstə frɑ:] – die dickste Frau и др.

Неизменяемая (несклоняемая) форма имени прилагательного в превосходной степени является аналитической конструкцией, включающей элемент [am] – am и прилагательное в превосходной степени: [am 'je:nstə] – am schönsten, [am 'eldəstə] – am ältesten, [am 'kre:stə] – am größten, [am 'tɛrxstə] – am stärksten и др. Анализ языкового материала показывает, что прилагательное в подобной грамматической форме выполняет в предложении только функции предикатива.

В именной группе прилагательное в превосходной степени употребляется как изменяемая форма после определенного арти-кля, притяжательного, указательного местоимений: [tɛr 'tɛrxstə vɪnt] – der stärkste Wind, [tɛs 'kre:stə lant] – das größte Land, [tɛs 'pundəstə klɑ:t] – das bunteste Kleid, [ti 'tɛrxstə frɑ:] – die stärkste Frau, [ti 'frɪfəstə mɪlç] – die frischste Milch, [dɑ:n 'tæərstə hɑ:s] – dein teuerstes Haus, [mɑ:nə 'pəstə 'vɛstər] – meine beste Schwester [tɛras 'houxstə hɑ:s] – dieses höchste Haus и др.

Как и в литературном немецком языке, в островных смешан-ных верхненемецких говорах степени сравнения могут образо-вываться не все имена прилагательные. Данная грамматическая категория присуща только так называемым качественным имен-ам прилагательным. Под таковыми понимаются имена прила-гательные, которые обозначают признаки предметов и событий, обусловленные самой их природой (цвет, форма, и т. д.), и дру-гие их характеристики, связанные с размером, протяженностью, интенсивностью и т. д. [7, с. 9]. Другими словами, качественные прилагательные выражают непосредственно воспринимаемые признаки предмета, в отличие от относительных имен прилагательных [8, с. 258].

Анализ значений имен прилагательных в речи носителей смешанного верхненемецкого говора п. Михайловка Алтайско-го края, а также результатов исследований А.И. Кузьминой и

О.Э. Нидерквеля показывает, что данная часть речи представ-лена следующими семантическими группами прилагательных, которые могут образовывать степени сравнения:

I. Имена прилагательные, обозначающие общие свойства и качества предмета: [je:n] – schön, [rɑ:f] – reif, [tark] – stark, [ku:t] – gut, [ve:r] – schwer, [lɛçt] – schlecht, [taer] – teuer, [fɛst] – fest, [fri:] – frisch, [rɑ:n] – rein, [klo:r] – klar. Такие прилагательные приписывают денотату свойства и качества, характерные для определенного этапа его существования.

II. Имена прилагательные, обозначающие качества предме-тов, воспринимаемые органами чувств:

1. Имена прилагательные, обозначающие качества предме-тов, воспринимаемые зрением:

- прилагательные, обозначающие «цвет»: [rout] – rot, [kɛlp] – gelb, [kri:n] – grün, [vɑ:s] – weiß, [pʊnt] – bunt, [varts] – schwarz, [plao] – blau;

- прилагательные, обозначающие «свет»: [hɛl] – hell, [tunkəl] – dunkel;

- прилагательные, обозначающие «форму»: [runt] – rund, [ɛkɪç] – eckig;

- прилагательные, обозначающие «размер»: [krou] – groß, [kla:n] – klein, [lan] – lang, [ti:f] – tief, [tik] – dick, [houx] – hoch, [pra:t] – breit, [nidriç] – niedrig.

2. Имена прилагательные, обозначающие вкусовые ощу-щения: [pitər] – bitter, [sɑ:ər] – sauer, [si:s] – süß, [saltɪç] – salzig, [saftɪç] – saftig.

3. Имена прилагательные, обозначающие тактильные и температурные ощущения:

- имена прилагательные, обозначающие температурные ощущения: [kalt] – kalt, [varm] – warm, [hɑ:s] – heiß;

- имена прилагательные, обозначающие тактильные ощу-щения: [vɑ:x] – weich, [hɑ:rt] – hart.

4. Имена прилагательные, обозначающие качества предме-тов, воспринимаемые слухом: [tɪl] – still, [lɑ:t] – laut, [lɑ:zə] – leise.

III. Имена прилагательные, обозначающие возрастные ха-рактеристики: [jun] – jung, [alt] – alt.

IV. Имена прилагательные, обозначающие внутренние ка-чества человека и его умственные способности: [pɛ:s] – böse, [frou] – froh, [faul] – faul, [klu:x] – klug, [krou] – grob, [lustɪç] – lustig, [flɑ:zɪç] – fleißig.

V. Имена прилагательные, обозначающие социально-ста-тусную характеристику: [rɑ:x] – reich, [arm] – arm.

VI. Имена прилагательные, обозначающие временной про-межуток: [fri:] – früh, [spät] – spät.

Таким образом, в сопоставляемых смешанных островных верхненемецких говорах качественные имена прилагательные имеют три степени сравнения, которые образуются синтетиче-ски, в том числе супплетивно, или аналитически. Для усиления качества предмета наряду с именем прилагательным в той или иной степени сравнения используются слова-усилители: наре-чия, словообразовательный элемент ['alər] – aller-. В отличие от литературного немецкого языка, в речи диалектоносителей ши-роко распространены аналитические формы имен прилагатель-ных для образования степеней сравнения.

Имя прилагательное выступает в положительной, сравни-тельной или превосходной степени в функции предикатива или в функции определения. Грамматическими категориями рода, чис-ла и падежа имя прилагательное обладает только в последней функции, т.е. в именной группе.

Выявленные сходства и отличия смешанного островного верхненемецкого говора от литературного немецкого языка сви-детельствуют о высокой степени сохранности грамматической формы имени прилагательного в той или иной степени сравне-ния в диалектной системе.

Библиографический список

1. Кузьмина А.И. *Говор деревни Камыши и особенности процесса его сложения и развития*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Томск, 1961.
2. Нидерквель О.Э. *Некоторые тенденции развития прилагательных немецкого языка на основе адъективных парадигматических и синтагматических параметров в диалектологическом аспекте*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1978.
3. Смоля М.С. *Реализация грамматических категорий имени прилагательного в островном немецком говоре*. Автореферат дис-сертации ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2011.
4. Панкрац Г. Я. *Нижненемецкий диалект в СССР (фонетика, словообразование, формообразование)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ленинград, 1968.
5. Москалюк Л.И. *Немецкие «языковые острова» острова в Алтайском крае*. Вопросы языкознания. 2014; 3.
6. Москалюк Л.И., Москалюк Г.С. Современное состояние немецких говоров Поволжья на Алтае. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 9: Филология. Востоковедение. Журналистика. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2014; 1: 187 – 203.

7. Вольф Е.М. *Грамматика и семантика прилагательного: на материале иберо-романских языков*. Москва: Наука, 1978.
8. Москальская О.И. Структурно-семантические разряды слов в составе части речи. *Вопросы германского языкознания*. Москва, Ленинград: Издательство Академии наук СССР, 1961: 251 – 261.

References

1. Kuz'mina A.I. *Govor derevni Kamyshi i osobennosti processa ego slozheniya i razvitiya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Tomsk, 1961.
2. Niderkvel' O. E. *Nekotorye tendencii razvitiya prilagatel'nyh nemeckogo yazyka na osnove ad'ektivnykh paradigmicheskikh i sintagmicheskikh parametrov v dialektologicheskoy aspekte*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1978.
3. Smolya M.S. *Realizatsiya grammaticheskikh kategorij imeni prilagatel'nogo v ostrovnym nemeckom govore*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2011.
4. Pankrac G. Ya. *Nizhneneckij dialekt v SSSR (fonetika, slovoobrazovanie, formoobrazovanie)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Leningrad, 1968.
5. Moskal'yuk L.I. *Nemeckie "yazykovye ostrova" ostrova v Altajskom krae*. *Voprosy yazykoznanija*. 2014; 3.
6. Moskal'yuk L.I., Moskal'yuk G.S. *Sovremennoe sostoyaniye nemeckikh govorov Povolzh'ya na Altae*. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 9: Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika*. Sankt-Peterburg: SPGU, 2014; 1: 187 – 203.
7. Volf E.M. *Grammatika i semantika prilagatel'nogo: na materiale ibero-romanskikh yazykov*. Moskva: Nauka, 1978.
8. Moskal'skaya O.I. *Strukturno-semanticheskie razryady slov v sostave chasti rechi*. *Voprosy germanskogo yazykoznanija*. Moskva, Leningrad: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1961: 251 – 261.

Статья поступила в редакцию 28.09.15

УДК 81'23

Golev N.D., *Doct. of Sciences (Philology), Professor, Russian Language Department, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: ngolevd@mail.ru*

Shpil'naya N.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, General and Russian Linguistics Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: venata85@mail.ru*

EMBODIMENTS OF LINGUO-GNOSEOLOGICAL LEVEL IN THE STRUCTURE OF A LANGUAGE PERSON (BASED ON THE WORKS IN SEROV'S PICTURE "THE GIRL WITH PEACHES"). The idea of Yu.N. Karaulov, which claims that the structure of a linguistic personality contains linguistic and gnoseological levels with superpropositions as its main units defining typical individual schemes of text production, gets further development in this research. The article aims at description of typical options of realization of linguistic and gnoseological levels in the structure of linguistic identity. The study is based on the analysis of essays on the painting "The girl with peaches" by V.A. Serov. The study results in typology of linguistic persons as bearers of typical individual schemes of text production. Three types of linguistic identity are being described: a logical type of linguistic identity, a generating type of linguistic identity and a recording type of linguistic identity. Possibility of theoretical and didactic linguistic interpretation of received results. Description linguo-personal variation of this level showed a correlation between the types of linguistic identity and the functional-semantic types of speech.

Key words: text identity, type of linguistic identity, linguistic and gnoseological levels in structure of linguistic personality, logical type of linguistic identity, generating type of linguistic identity, recording type of linguistic identity, schemes of text production.

Н.Д. Голев, д-р филол. наук, проф. каф. русского языка Кемеровского государственного университета, г. Кемерово, E-mail: ngolevd@mail.ru

Н.Н. Шпильная, канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: venata85@mail.ru

ВАРИАНТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОГНОСЕОЛОГИЧЕСКОГО УРОВНЯ В СТРУКТУРЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ СОЧИНЕНИЙ ПО КАРТИНЕ В.А. СЕРОВА «ДЕВОЧКА С ПЕРСИКАМИ»)

В исследовании развивается идея Ю.Н. Караулова о наличии в структуре языковой личности лингвогносеологического уровня, единицами которого являются суперпропозиции, определяющие индивидуально-типичные схемы текстообразования. Цель статьи – описать типовые варианты реализации лингвогносеологического уровня в структуре языковой личности. Материалом для исследования послужили тексты сочинений по картине В.А. Серова «Девочка с персиками». Результатом исследования является типология языковых личностей как носителей индивидуально-типичных схем текстообразования. Описываются три типа языковой личности: логический тип языковой личности, генерирующий тип языковой личности и регистрирующий тип языковой личности. Обосновывается возможность лингвотеоретической и лингводидактической интерпретации полученных результатов.

Ключевые слова: текстовая личность, тип языковой личности, лингвогносеологический уровень в структуре языковой личности, логический тип языковой личности, генерирующий тип языковой личности, регистрирующий тип языковой личности, схемы текстообразования.

Исходные положения. В фокусе нашего внимания – ментально-психологический аспект представления языковой личности. Основной объект исследования – тип языковой личности, которая выступает в нём не как представитель определённой языковой общности, а как связующее звено между индивидуальной и национальной языковой личностью, как носитель языковой способности определённого типового качества [1].

Развивая идеи Ю.Н. Караулова, согласно которому языковая личность есть совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются вербально-семан-

тическими, лингво-когнитивными и мотивационно-прагматическими свойствами, мы полагаем, что типовый вариант языковой способности носителя языка детерминирует лингвоперсонологическое варьирование «базовых» уровней языковой личности. Отметим, что в фокусе внимания лингвистов обычно находится варьирование вербально-семантического, лингво-когнитивного и мотивационно-прагматического уровней языковой личности. Так, лингвоперсонологическое варьирование вербально-семантического уровня обнаруживается в предрасположенности носителя языка к использованию тех или иных лексико-грамматических ресурсов языка, варьирование лингво-когнитивного уровня –

в установлении различных смысловых связей между фрагментами мира, формирующих индивидуальный тезаурус языковой личности, варьирование прагматического уровня проявляется в вариативности мотивов и целей, управляющих текстопроизводством языковой личности.

На фоне значительного интереса исследователей к описанию базовых уровней языковой личности в тени исследовательского внимания остается ещё один уровень структурной организации языковой личности – **лингвоносеологический**. Этот уровень был выделен и описан Ю.Н. Карауловым в «предварительной» работе «На уровне языковой личности», изданной в 1985 году. По мнению автора, лингвоносеологический уровень обеспечивает дотекстовую организацию речевого произведения, то есть схемы развертки текста, способы его разворачивания. Если единицами вербально-семантического уровня языковой личности являются отдельные слова, их грамматико-парадигматические, семанτικο-синтаксические и ассоциативные связи, идиомы, единицами лингво-когнитивного (тезаурусного) – понятия, концепты, идеи, отражающие картину миру и выражаемые словами, получающими статус дескрипторов, а единицами мотивационного уровня – коммуникативно-деятельностные потребности личности [2, с. 52–53], то единицами лингвоносеологического уровня языковой личности являются «своего рода суперпропозиции с замещением каждого места целой цепочкой суждений, развёрнутой аргументацией, системой доказательств и умозаключений» [3, с. 36]. Как показывает анализ литературы, специфика реализации данного уровня языковой личности малоизучена. Как правило, дотекстовый план организации речемыслительной деятельности носителя языка связывается исследователями с варьированием лингво-когнитивных структур, служащих детерминантами текstopорождения и / или текstopриятия. Речь идёт о таких структурах, как языковая картина мира, лингвокогнитивный стиль, интерпретационные стратегии и т. п. Считается, что дотекстовые детерминанты определяют вариативность текstopроизводящего процесса и его продукта – текста. Именно наличием дотекстовых детерминант можно объяснить, почему по одной картине дети пишут разные сочинения, а по одному тексту – разные изложения.

Нам представляется, что обращение к изучению лингвоносеологического уровня языковой личности позволяет реконструировать текстотипы языковых личностей, или варианты реализации **текстовой личности**. Описание типовых вариантов реализации последней позволяет разработать методики обучения текстовой деятельности обучаемых, ориентированные на формирование речемыслительных навыков и учитывающие присущий носителю языка тип речемыслительного поведения.

Предмет настоящей статьи – лингвоперсонологическое варьирование лингвоносеологических свойств языковой личности, устанавливающих способы ее речемыслительного поведения, способы формирования и формулирования мыслей. Опыты их выявления осуществляются на самом разнообразном материале – на материале рефератов, сочинений по картине, изложений, сочинений ЕГЭ и пр.

Организация и проведение эксперимента. С целью выявления лингвоперсонологического варьирования лингвоносеологических свойств языковой личности мы провели лингвистический эксперимент. Испытуемым – студентам и слушателям подготовительных курсов педагогического института было предложено написать сочинение по картине «Девочка с персиками» В.А. Серова. Инструкция, предлагаемая испытуемым, имела следующий вид: «Перед Вами картина. Напишите сочинение по картине в произвольной форме». На наш взгляд, ситуация «вижу и пишу» не оставляет практически никакого времени на обдумывание и провоцирует носителей языка на автоматическое воспроизведение речевых схем.

При организации и проведении эксперимента мы исходили из положения, согласно которому выявление лингвоперсонологической вариативности сочинений по картине возможно лишь при сопоставлении текстов разных носителей языка, осуществленном при максимально тождественных условиях. Ранее мы отмечали, что обнаруженные различия при их типичности и устойчивости исследователь вправе толковать как лингвоперсонологические различия. В результате эксперимента было получено 159 текстов-сочинений.

Типовые варианты реализации лингвоносеологического уровня в структуре языковой личности. Как мы уже отмечали, в качестве параметра типологизации языковой личности мы предлагаем рассматривать присущие, а в определённом смысле

и изначально заданные, языковой личности способы формирования и выражения речемысли. Анализ текстов-сочинений позволяет выделить три типа языковых личностей: языковую личность логического типа, языковую личность генерирующего типа и языковую личность регистрирующего типа.

Языковая личность логического типа при построении текста ориентирована на раскрытие связи между явлениями внеязыковой ситуации, в результате при разворачивании текста актуализируются скрепы, которые связывают между собой, во-первых, внеязыковую ситуацию, а во-вторых, метареферент-умозаключения. В тексте, созданном языковой личностью логического типа, выделяются два плана: идентифицирующий, обозначающий фрагмент внеязыковой ситуации, и собственно актуализирующий, обозначающий метареферент-умозаключение. Такие умозаключения представляют собой как бы «текст в тексте», или «текст о тексте». В статусе скреп-связок выступают вводные слова, фразеосхемы типа «судя по – следует, что», оценка, обобщающие сравнения и т. п., они вытягивают появление метареферента-умозаключения. Доля текстов, созданных языковой личностью логического типа, составляет 66 % от всего корпуса текстов.

Например:

Картина В.А. Серова «Девочка с персиками» изображена в светлых постельных тонах. В центре картины изображена девочка лет 13 – 14, её лицо отображает задумчивость, мы можем только догадываться о чём она думает: может она задумалась о персике, который находится в её руках, а может о том, какая чудесная погода за окном.

Девочка сидит за столом и судя по ее розовой кофточке можно предположить, что она не гостя в этом доме, если взглянуть на ее растрепанную причёску можно предположить, что она только встала, значит на картине изображено утро. Судя по большому окну выходящему в сад и широкому, большому столу, следует то что эта комната – столовая. На стене висит тарелка с узорами.

За окном изображены желтые тона, что отражает время года – осень, так как на столе лежат персики значит они живут в теплой стране.

Персика 4 и нож, значит остальные 3 персика предназначены для остальных членов семьи, можно предположить, что семья состоит из 4 человек.

В данном примере актуализируются скрепы «судя по – следует то», «если взглянуть – то можно предположить, что». Первая часть скрепы соотносится с идентифицирующим планом текста, указывающим на признак внеязыковой ситуации (*большое окно и широкий стол*), а вторая часть – с актуализирующим планом, в котором представлен метареферент-умозаключение (*эта комната – столовая*).

Или:

На картине В.А. Серова «Девочка с персиками» представлен весьма незамысловатый сюжет. Девочка сидит за столом и перед ней лежат персики. Художник акцентирует наше внимание именно на персиках, поскольку они представлены на первом плане. Рисуя их, автор использует довольно яркие краски, так как он передает их спелость и сочность. Они явились символом довольствия, и в тоже время могли олицетворять ту нежную юность, красоту маленькой «героини» картины.

Освещение комнаты играет важную роль, очень много использовано белых красок, оттенков светлых, и это указывает на нежность, художник очарован маленькой девочкой, даже одежда ее представлена в розовом цвете. Нож имеет символическое значение, этот предмет может олицетворять те преграды, ту опасность, которую может встретить на своем пути безмятежная молодость – девочка.

Не случайно она сидит на таком стуле, который значительно отличается от остальных – он более узорчатый, более смотрится, это указывает на «возвеличивание». Очень большой стол и белая скатерть – символ богатства, и в то же время белая скатерть символизирует – девственную чистоту, спокойствие и одухотворенность. Большой стол и много стульев указывает на то что, возможно, у девочки довольно большая семья и она очень счастлива в ней.

Актуализируемые в данном тексте обобщающие сравнения объективируют комментирующие рассуждения, умозаключения языковой личности. Так, участники внеязыковой ситуации, фиксируемые в идентифицирующей части текста, становятся импульсами для появления обобщающих сравнений в собствен-

но актуализирующей части: *очень большой стол и белая скактерть – символ богатства, нож имеет символическое значение, олицетворяет те преграды, ту опасность, которую может встретить на своем пути безмятежная молодость – девочка и пр.*

Языковая личность генерирующего типа направлена на актуализацию обобщенного комментария по поводу внеязыковой ситуации. При разворачивании текста фиксируется не выводное знание, не процесс рассуждения, а его результат, который предстает в виде метареферента-суждения. В соответствии с этим в тексте присутствует актуализирующая часть, в статусе которой выступает метареферент-суждение, идентифицирующая часть в этом случае как бы встраивается в актуализирующую. Другими словами, носитель языка полностью «включает» внеязыковую ситуацию в свой фокус видения. Метареференты-суждения, актуализируемые в процессе текстовой деятельности, объективируют обобщающую оценку внеязыковой ситуации. Они представляют собой обобщающие сравнения. Текстовая актуализация метареферентов-суждений базируется на экспликации языковых единиц с семантикой «результативности» и «обобщения».

Доля текстов, созданных языковой личностью генерирующего типа, составляет 3 % от всего корпуса текстов.

Приведем пример.

«Девочка с персиками»

Известная картина В.А. Серова, одного из величайших русских художников конца 19 в., «Девочка с персиками» написана в духе русского реалистического портрета с легким, почти неуловимым налетом экспрессионизма. На картине изображена дочь одного из богатых русских заводчиков XIX – начала XX века Мамантова. Первое, что бросается в глаза при взгляде на картину, – это лицо девочки (точнее его выражение). Она будто бы смотрит в объектив фотоаппарата, а не на тщательного прорисовывающего её черты художника. Её взгляд, легкая растерянность, слегка выдающая себя стеснительность – всё это мимолетно, буквально невесомо. Так смотрят люди с фотоснимков, сделанных профессиональными фотоаппаратами, но не люди с живописных портретов. Если бы не знать с детства этого полотна, его истории и талантливейшего создателя, то при первом знакомстве с этим портретом можно было бы предположить, что это цифровой фотоснимок, обработанный в FotoStudio 5,5 или другой подобной компьютерной программы, позволяющей накладывать эффекты живописи на фотографические снимки.

Но не одна компьютерная программа не сделает того, что сделал художник. Ему удалось естественно и просто запечатлеть мновение из жизни простой девочки (пусть и дочери богатого промышленника).

Да, именно мновение! Что может быть, казалось бы проше. Но ведь портрет пишется часами, а может быть (так чаще и бывает) в несколько заходов в разные дни. При этом необходимо уловить то самое первое впечатление, к-рое возникло у художника, тот оттенок настроения, мелькнувший в его душе в момент, когда он увидел девочку, еще не дозревавшую, что скоро ее образ будто навсегда увековечен в бессмертном произведении мировой живописи. И Серову, бесспорно, удалось не просто проникнуться этим настроением, но и сохранить его на всем протяжении создания картины.

Благодаря этому девочка смотрит на нас здесь сейчас, в наше время и в нашем пространстве. Мы практически не ощущаем того, что портрет написан более века назад.

Её растрепанные волосы, недоверчивый взгляд, смущенная посадка на стуле (именно смущенная, а не скованная), все это символизирует её характер, её преданность к своему дому и опасливое отношение к незнакомцу – художнику.

Поражает в картине не только потрясающе реалистичный образ девочки, но и то, с каким мастерством художник изобразил все окружающее ее пространство. Простота убранства комнаты гармонирует с простотой, почти наивностью самой главной героини. Здесь нет ничего лишнего: все просто, функционально и... необходимо. Необходимы стол, стулья, тарелки на стене (без нее комната смотрелась бы безжизненно), окно на заднем плане, через которое в комнату буквально врывается солнечный свет, прорываясь сквозь осеннюю, но все еще густую листву деревьев.

При этом солнечный свет, падая на спину девочки, оттеняет ее розовую блузку и в результате получившегося контраста лицо девочки кажется еще более смуглым.

Конечно же, не случайно здесь появились и персики. Непроста так и называется и картина «Девочка с персиками». Персики – символ всего молодого и нежного. Они как нельзя лучше подходят к образу девушки. Представьте себе картину «Девушка с картошкой», – какая-то уже чисто советская тематика периода коллективизации. Да и девушка была бы совсем иной. А персики как раз то, что нужно, чтобы выразить суть не только картины в целом, но и передать ту гармонию, в которой пребывает девочка у себя дома.

Обратите внимание на нож, лежащий на столе, девушка не воспользовалась им, она не разрезала его. Это говорит о том, что она не знает соблазнов. Она чиста и невинна.

Ее больше занимают осенние листья, лежащие на столе. Появление их на картине тоже не случайно. Спелые, сочные персики и пожелтевшие осенние листья, как вечные антонимы юности и старости.

И нож между ними, – как символ стального лезвия жизни, по которому предстоит пройти девочке, прежде чем она превратится из спелого персика в готовый рассыпаться в пыль осенний лист.

Эта девочка, что смотрит на нас с картины Серова уже давно прошла свой путь, давно превратилась в осенний лист и умерла. Но умерла девочка, девушка, женщина, старушка, наконец, как обычный человек, которому дарован недостойный век. Другая же девочка, та самая девочка с персиками, ее образ живет и будет жить в гениальной картине В.А. Серова «Девочка с персиками».

В данном тексте носитель языка полностью «включает» внеязыковую ситуацию в свой фокус видения. Идентифицирующая часть текста, представляющая собой содержание фрагмента внеязыковой ситуации, органично встраивается в актуализирующую часть, которая предстает как обобщенный комментарий всей внеязыковой ситуации. Связывая между собой явления внеязыковой ситуации, носитель языка подчиняет метареференты-умозаключения метареферентам-суждениям. Это обнаруживается в использовании языковых единиц с семантикой:

– «результативности»: При этом солнечный свет, падая на спину девочки, оттеняет ее розовую блузку и в результате получившегося контраста лицо девочки кажется еще более смуглым.

– «уверенности»: Конечно же не случайно здесь появились и персики. Непроста так и называется и картина «Девочка с персиками». А персики как раз то, что нужно, чтобы выразить суть не только картины в целом, но и передать ту гармонию, в которой пребывает девочка у себя дома. Это говорит о том, что она не знает соблазнов. Она чиста и невинна.

– «обобщения»: Здесь нет ничего лишнего: все просто, функционально и... необходимо. Но не одна компьютерная программа не сделает того, что сделал художник.

Языковая личность регистрирующего типа актуализирует констатирующие комментарии относительно воспринимаемой внеязыковой ситуации. В отличие от языковых личностей логического и генерирующего типов, фиксирующих так или иначе связь между явлениями внеязыковой ситуации, языковая личность регистрирующего типа направлена на актуализацию восприятия внеязыковой ситуации. При этом авторские комментарии носят не связывающий, не обобщающий, но регистрирующий характер. Для языковой личности регистрирующего типа характерен «аксиоматичный» способ разворачивания речемышли. В результате в тексте идентифицирующий план, указывающий на внеязыковую ситуацию, и актуализирующий план, обозначающий регистрирующий метареферент, совпадают. Актуализирующий план представляется как идентифицирующий, и наоборот – идентифицирующий предстает как актуализирующий. Принцип разворачивания текста опирается на фразеосхемы типа *это есть, это такое* и т. п. Регистрирующие метареференты, актуализируемые в текстовой деятельности, объективируют процесс существования внеязыковой ситуации. Они получают формальное завершение за счет языковых единиц с семантикой «восприятия» типа *я вижу, видно*, с констатирующей семантикой, с категоризирующей семантикой типа *на переднем плане, на заднем плане*, с семантикой отрицания (*нет, не видно* и пр.) и пр.

Например:

На картине изображена девочка, сидящая в комнате за столом. В руках она держит персик. Одета она в розовую блузку с черным в горошек бантом. Глаза у девочки карие, волосы темные. Стол покрыт белой скатертью, и на нем лежит нож,

три персика и кленовые листья. На стене висит тарелка, с каким-то рисунком. За стеной у девочки стоит темный полированный стол, рядом с ним два стула. Этот стол стоит рядом с окном. Глядя на окно, можно увидеть, что за ним изображена осень. В комнате нету света, только свет, падающий на девочку и на предметы, находящиеся в комнате, из окна.

В данном тексте носитель языка регистрирует все те явления внеязыковой ситуации, которые попадают в фокус его видения. Он констатирует существование участников внеязыковой ситуации, например, *стол, девочка, стул* и пр.; атрибутирует их свойства и качества, местоположение: *стол покрыт белой скатертью, девочка, сидящая за столом, в руках она держит персик, в комнате нету света* и т. д.; констатирует собственное восприятие внеязыковой ситуации: *глядя на окно, можно увидеть, что за ним изображена осень*. В данном случае языковая личность не устанавливает связь между двумя явлениями внеязыковой ситуации, её цель актуализировать не выводное знание, а факт присутствия, наличия еще одного участника внеязыковой ситуации. Ср. с выбором формы глагола – *изображена осень*.

Доля текстов, созданных языковой личностью регистрирующего типа, составляет 31 % от всего корпуса текстов.

Количественные данные о типах языковой личности, приведенные в статье, свидетельствуют о преобладании в русском персонологическом пространстве языковых личностей логического типа, что, на наш взгляд, подтверждает мысль о том, что русский тип языкового мышления стремится к объяснению, к осознанию причин и смысла бытия, которое осуществляется сквозь призму интуиции [4, с. 79].

Лингводидактическая и лингвотеоретическая интерпретация результатов эксперимента. Нетрудно заметить, что выделенные типы языковых личностей коррелируют с тремя функционально-смысловыми типами речи – описанием, повествованием и рассуждением, что в целом подтверждает лингвоперсонологическую гипотезу языка, сформулированную нами в [1]. В соответствии с этой гипотезой в языке как системно-структурном образовании происходит своеобразная языковая

онтологизация различий психо-, социо-коммуникативных типов личности и, как следствие, многие языковые оппозиции и антиномии, определяющие устройство языка, имеют среди прочих и лингвоперсонологическое объяснение. Так, языковая личность регистрирующего типа онтологизируется в таких типах речи, как описание и повествование, а языковые личности логического и генерирующего типа онтологизируются в таком типе речи, как рассуждение.

Уместно заметить, что языковая оппозиция функционально-смысловых типов речи в лингвистике строится на разных основаниях: описание и повествование выделяются, скорее, по принципу – *что* воспроизводит носитель языка из фрагмента действительности, тогда как рассуждение выделяется по следующему принципу – *как* воспроизводит носитель языка вербализуемый фрагмент внеязыкового мира. В таком случае становится понятно, почему описание и повествование соотносятся с регистрирующим типом языковой личности. Выявленные корреляции между типом лингвогносеологического поведения языковой личности и функционально-смысловыми типами речи не только позволяют разработать методики обучения текстовой деятельности, ориентированные на формирование речемыслительных навыков, но и позволяют по-иному – сквозь призму «лингвоперсонологического микроскопа» – посмотреть на сложившуюся в лингвистике классификацию типов речи и тем самым внести в нее определенные коррективы.

Заключительные положения. Подводя общий итог, подчеркнем, что в уровневой модели языковой личности может быть выделен лингвогносеологический уровень, реализация которого характеризуется индивидуально-типическими особенностями. Анализ типовых вариантов реализации лингвогносеологического уровня в структуре языковой личности позволил выделить три типа языковой личности по способу дотекстовой организации речевого произведения: логический, генерирующий и регистрирующий. Описание лингвоперсонологического варьирования данного уровня выявило корреляционную связь между типами языковой личности и функционально-смысловыми типами речи.

Библиографический список

1. *Языковая личность: Моделирование, типология, портретирование. Сибирская лингвоперсонология.* Под редакцией Н.Д. Голева и Н.Н. Шпилюной. Москва: ЛЕНАНД, 2014; Ч. 1.
2. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность.* Москва: Наука, 1987: 52 – 53.
3. Караулов Ю.Н. На уровне языковой личности. *Между семантикой и гносеологией: предварительные публикации.* Москва: Институт русского языка АН СССР, 1985; Вып. 164.
4. Колесов В.В. *Русская ментальность в языке и тексте.* Санкт-Петербург: Петербург. Востоковедение, 2006.

References

1. *Yazykovaya lichnost': Modelirovanie, tipologiya, portretirovanie. Sibirskaya lingvopersonologiya.* Pod redakciej N.D. Goleva i N.N. Shpil'noj. Moskva: LENAND, 2014; Ch. 1.
2. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'.* Moskva: Nauka, 1987: 52 – 53.
3. Karaulov Yu.N. Na urovne yazykovoj lichnosti. *Mezhdru semantikoj i gnoseologiej: predvaritel'nye publikacii.* Moskva: Institut russkogo yazyka AN SSSR, 1985; Vyp. 164.
4. Kolesov V.V. *Russkaya mental'nost' v yazyke i tekste.* Sankt-Peterburg: Peterburg. Vostokovedenie, 2006.

Статья поступила в редакцию 28.09.15

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Редактор раздела:

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

УДК 72.035

Kamzina A.E., senior teacher, Department of Architecture and Design, Innovative Euroasian University (Pavlodar, Kazakhstan),
E-mail: aigul kamzina@rambler.ru

ANTIQUE ORIGINS OF EUROPEAN FORMS OF ARCHITECTURE. The article opens the contents of concepts that characterize architecture of classicism in the context of their evolution. In the article features of the organization of urban environment are found by forms and a decor of classical architecture. The main contents of the article make the analysis of evolution and dynamics of development of volume and decor of the classical architecture under the influence of the changing historical and economic conditions. This research scrutinizes beginnings and development principles of the classical architecture from antiquity until today: a type of architecture and stylistic specifics, harmony between the contents and its forms, tonal fine arts, plastic and architecture art.

Key words: architecture, classicism, classics form, harmony, architecture from, dynamics of development.

А.Е. Камзина, преподаватель 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, архитектура 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 остается 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 ими.

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 нее.

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.: Архаику, Классику 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 запечатленные, 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 обобщим, чем же характерны формы 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 образцовое значение, непреходящую ценность для культуры [2]. В словаре Даля – «классический» означает «превосходный», «примерный», «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 стилизованный период в развитии европейской культуры позднее получил название «классицизм» [4]. 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. Помпей 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 ее 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 её 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 отделять 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 существенном может принять вполне определенную форму, совершенно независимую от стиля. Следовательно, изучение стиля не есть путь к познанию существа архитектуры...» [5, 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, чёткая 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, создавшей (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 ее внешнего облика как стиля, а в смысле понимания ее сущности: 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 в виду необходимые сведения по классике чтением теоретических курсов, в том числе курса ордеров, с помощью которого приобретает главным образом знание классических пропорций» [5, 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 провозглашать 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, причём целое ни в коем случае не может быть только суммой раз навсегда определённых отношений его частей, откуда является необходимостью познания пропорций как таковых, вне зависимости от установленных в классической архитектуре соответственных положений. 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.) [6].

Библиографический список

1. Палладио А. *Четыре книги об архитектуре*. Перевод с итальянского И.В. Жолтовский, редактор А.Г. Габричевский: факсимильное воспроизведение издания 1937 г. Москва, 2006.
2. Брунов Н. *Очерки по истории архитектуры*. Москва, 2003.
3. Даль В. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Москва, 1989; Т. I.
4. Степанская Т.М. *Описание и анализ памятников искусства*. Барнаул, 2007.
5. Лекция, прочитанная И.А. Голосовым в 1922 г. в Московском архитектурном обществе. *Из истории советской архитектуры (1917—1925 гг.)*. Документы и материалы. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1963.
6. Степанская Т.М. *Архитектура городов-заводов Сибири XVIII – первой половины XIX столетия*. Барнаул, 2004.

References

1. Palladio A. *Chetyre knigi ob arhitekture*. Perevod s ital'yanskogo I.V. Zholtovskij, redaktor A.G. Gabrichevskij: faksimil'noe vosproizvedenie izdaniya 1937 g. Moskva, 2006.
2. Brunov N. *Ocherki po istorii arhitektury*. Moskva, 2003.
3. Dal' V. *Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Moskva, 1989; T. II.
4. Stepanskaya T.M. *Opisanie i analiz pamyatnikov iskusstva*. Barnaul, 2007.
5. Lekciya, pročitannaya I.A. Golosovym v 1922 g. v Moskovskom arhitekturnom obschestve. *Iz istorii sovetsoj arhitektury (1917–1925 gg.)*. Dokumenty i materialy. Moskva: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1963.
6. Stepanskaya T.M. *Arhitektura gorodov-zavodov Sibiri XVIII – pervoj poloviny XIX stoletiya*. Barnaul, 2004.

Статья поступила в редакцию 21.09.15

УДК 792.03

Kozlov G.I., postgraduate, Faculty of Arts, Moscow State University n. a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia),
E-mail: grigorijkozloff@yandex.ru

THEATER PEDAGODY. K.S. STANISLAVSKY AND N.V. DEMIDOV: HISTORY OF “PASSING ACTING” AND METHODS OF ITS USE BY ACTORS. The article examines little-known facts how a “passing action” was created. The problem of creating a “passing action” is not thoroughly studied, and in this sense the paper has an important significance. For his research the author uses archival documents of the Moscow Art Theatre and some published writings by K. S. Stanislavsky. A special role is given to an analysis of the play “Thunderstorm” by A. N. Ostrovsky. The detailed study of this play has revealed and assessed “passing actions” of the characters. The study has highlighted the role of N. V. Demidov, when he helped K. S. Stanislavsky to creation a principle of a “passing action”. The paper also pays attention to the basics of a concept of “super-task” and its relationship with a term “the main artistic task of an author”. The author describes a principle how to single out separate parts in a play.

Key words: Orgon, plays by A. Chekhov, K.S. Stanislavsky's creative work, “passing acting”.

Г.И. Козлов, аспирант факультета искусств МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: grigorijkozloff@yandex.ru

ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА. К.С. СТАНИСЛАВСКИЙ И Н.В. ДЕМИДОВ: ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ «СКВОЗНОГО ДЕЙСТВИЯ» И СПОСОБЫ ПРИМЕНЕНИЯ В АКТЁРСКОЙ СРЕДЕ

В статье исследуются малоизвестные факты о создании «сквозного действия». Проблема создания «сквозного действия» мало изучена, и в этом смысле данная статья представляет определённый научный интерес. Автор опирается как на архивные документы Московского Художественного театра, так и на изданные сочинения К.С. Станиславского. Особая роль отводится разбору пьесы А.Н. Островского «Гроза». В ходе разбора пьесы подробно показываются и анализируются «сквозные действия» персонажей. В процессе исследования была выделена роль Н.В. Демидова в оказании помощи К.С. Станиславскому в создании «сквозного действия». Раскрывается сущность понятия «сверхзадача», её связь с таким понятием, как «основная художественная задача автора». Описывается структура нахождения «кусков пьесы».

Ключевые слова: Оргон, пьесы А. Чехова, творчество К.С. Станиславского, «сквозное действие».

Проблема поиска сверхзадачи актуальна для каждого актёра. Константин Сергеевич Станиславский посвятил большую часть времени исследованию этого процесса. В своих книгах он не раз объясняет ученикам сущность сверхзадачи. Большим достижением Станиславский считал нахождение «сквозного действия». Сквозное действие – это единое действие, стремящееся к сверхзадаче. Каждый жест актёра, его поступок на сцене, должен быть подчинён единому сквозному действию, которое приводит артиста к сверхзадаче. На протяжении всего спектакля идет линия сквозного действия, которая «соединяет воедино, пронизывает, точно нить разрозненные бусы, все элементы и направляет их к общей сверхзадаче» [1, с. 367].

Первое упоминание о сквозном действии произошло в 1912 году. Помощник Станиславского по педагогической деятельности Николай Васильевич Демидов, параллельно с оказанием помощи Станиславскому в разработке методики преподавания, начинает заниматься собственными исследованиями. Демидов подробно занимается разбором отрывков из различных произведений, постепенно приходя к открытию сквозного действия.

Стоит отметить, что актуальной проблемой в начале 20 века было отсутствие правдоподобия в игре актёров на сцене. Демидов хотел, чтобы основным руководящим желанием актёра «в своих внутренних и внешних проявлениях было создание

сквозного действия драмы» [2]. Это желание героя должно развиваться, вступать в борьбу с желаниями других действующих лиц – контрсквозное действие; оно должно «дойти до сильнейшего своего проявления и либо потерпеть крах, или же восторжествовать» [2].

Самым главным в нахождении сквозного действия является умение актёра находить узел пьесы. Узел поможет актёру разграничить «свои желания и желания второстепенных действующих лиц» [2]. На примере пьесы Мольера «Тартюф, или Обманщик» рассмотрим сквозное действие главного героя Оргона. Главный герой Оргон, впечатлённый речами Тартюфа, буквально влюбляется в него. Речи Тартюфа рожают в Оргоне стремление к добродетельной, благочестивой жизни. Характер Оргона заключается в доверчивости, делающей его безоружным перед лицемерием Тартюфа. Живя обычной жизнью, Оргон стремится к той жизни, которая внушалась ему с детства его матерью. Встретив Тартюфа в церкви, Оргон восхищается им: «Я повстречался с ним – и возлюбил навечно. Он в церкви каждый день молился близ меня, в порыве набожном колени преклоняя. Когда ж я выходил, бежал он по проходу, чтобы в притворе мне подать святую воду» [3, с. 33]. Оргон очаровывается Тартюфом. Он готов на всё: выдать свою дочь Мариану замуж за Тартюфа, проигнорировать болезнь другой своей дочери Эльмиры, выгнать

своего сына Дамиса из дома, написать Тартюфу дарственную на все фамильные имения. Восхищаясь образом Тартюфа, Оргон превращается в настоящего тирана. В течение пьесы Оргон резко меняет отношение к Тартюфу: «Достаточно с меня людей такого сорта» [3, с. 103]. Шурин Оргона, Клеант, представляет собой воплощение разума в этой пьесе. На протяжении всего действия Клеант своими убедительными аргументами вселяет в Оргона разумные мысли: «Если к крайностям стремится так ваш дух, впадайте сызнова уж в первую из двух» [3, с. 103]. Сквозное действие Оргона проявляется в подражании Тартюфу, как идеальному существу. Действия Клеанта являются контрсквозными по отношению к желаниям Оргона. Актёру, играющему Оргона, нужно понимать, что это человек крайностей, и «сквозное действие драмы должно совпадать со сквозным действием главного лица» [2]. Желания Оргона должны двигать всю пьесу вперёд, заставляя второстепенных персонажей противодействовать его стремлению.

Сопоставление сквозных действий различных персонажей рождает контрсквозное действие на пути главного героя. На примере пьесы «Гроза» Александра Николаевича Островского рассмотрим сквозное действие трёх женских персонажей: Катерины, Варвары, Кабанихи. Образ Катерины – это трагичный образ русской женщины. В девятнадцатом веке, выходя замуж, женщины должны были беспрекословно соблюдать все правила семейной жизни. И, как следствие, огромное количество браков заключалось не по любви, а по расчёту. Молодых девушек выдавали замуж за стариков, или за тех, кто не вызывал у девушек никаких любовных чувств. Детство Катерины было абсолютно беззаботным и счастливым, и, попав в дом своего мужа, она с тоской вспоминала о своей прошлой жизни: «Я жила, ни об чем не тужила, точно птичка на воле. Маменька во мне души не чаяла, наряжала меня, точно куклу, работать не принуждала; что хочу, бывало, то и делаю» [4, с. 112]. Катерина была выдана за Тихона, в его же семье царила атмосфера обмана и лжи. Лишь сестра Тихона Варвара не разделяла жестокости матери в отношении Катерины. Как отмечает Демидов: «Сквозное действие Варвары в желании помочь Катерине» [2]. Желание уйти из подавляющей обстановки Катерины является толчком для действия героев пьесы (к примеру Варвары). Сквозное действие определяет линию поведения как Варвары, так и Кабанихи.

Не желая враждовать с Кабанихой, Варвара вынуждена смириться с установившимся укладом. Варвара не решалась на открытое противостояние с матерью, поскольку тут сказывалось воспитание, заложенное у неё в семье. А.Н. Островский таким образом описывает характер Варвары: «И я не обманщица была, да выучилась, когда нужно стало» [4, с. 119]. Сквозное действие Кабанихи Демидов определяет, как «желание подчинить себе окружающих» [2]. Кабаниха является антагонистом главной героини. Она создает контраст с Катериной, тем самым усиливая сквозное действие Катерины. Деспотизм Кабанихи ярко распространяется на Тихона и Катерину. Сына она упрекает за бесхарактерность и постоянное потакание жене. Неумение Тихона ставить жену на место приводит Кабаниху в ужас: «Что ты сиротой-то прикидываешься! Что ты нюни-то распустил? Ну, какой ты муж? Посмотри ты на себя! Станет ли тебя жена бояться после этого?» [4, с. 109]. В Катерине она видит противника, постоянно упрекая её за несоблюдение общепринятых правил: «Что на шею-то виснешь, бесстыдница! Не с любовником прощайся! Он тебе муж — глава! Аль порядку не знаешь? В ноги кланяйся!» [4, с. 124 – 125]. Катерина – единственный персонаж в пьесе, стремящийся к подлинной любви и счастью. Она вынуждена вступить в конфронтацию с Кабанихой. В отсутствие мужа она влюбляется в другого мужчину – Бориса, тем самым демонстрируя акт протеста в отношении Кабанихи. Демидов определяет сквозное действие Катерины, как «желание уйти из темного царства (наперекор Кабанихе)» [2]. Неумение врать заставляет Катерину покаяться перед семейством. Тихон жалеет жену, но помочь ей не может, опасаясь гнева матери. Борис также остается в стороне. И как итог, Катерина заканчивает свою жизнь самоубийством. Смерть Катерины рушит весь привычный уклад в доме Кабанихи. Тихон восстает против матери, а Варвара приступает к решительным действиям: она убегает из дома с любимым человеком.

В каждой пьесе есть главный герой, остальные же роли имеют сквозное действие в соотношении с главным действующим лицом. И как следствие, они либо противодействуют главному герою, либо содействуют

Николай Васильевич, параллельно с работой над сквозным действием, приходит к другому термину – «драматическая

вина». Драматическая вина и сквозное действие – это один и тот же процесс, но только понятие драматической вины указывает на литературно-философское содержание, а понятие сквозного действия – на психологическое содержание. Демидов считал, что актёру крайне полезно «рассматривать пьесу с точки зрения сквозного действия, или же с точки зрения драматической вины» [2].

Стоит отметить, что драматическая вина героя – это и есть сквозное действие, но только «пришедшее в столкновении с законом (божеским, государственным, общественным или семейным)». Априори сильное желание не может не испытывать подобного столкновения. Желание, которое не знает удержу, сталкивается с окружающим нас бытом и с нормами, управляющими этим бытом, т. е. с нормами жизни. Сквозное действие во всех произведениях переходит в драматическую вину, по причине того, что сквозное действие главного героя (героини) вступает в борьбу с чужими интересами и нарушает нормы той среды, где оно разбивается.

Рассмотрим понятие драматической вины на примере пьесы «Гроза» А.Н. Островского. Стоит отметить, что мы уже определили сквозное действие Катерины – это стремление уйти из темного царства. У каждого «героя есть свое Сверх-Я» [5, с. 18]. Через «Сверх-Я» происходит развитие нравственных качеств персонажа. «Сверх-Я» содержит в себе традиции и ценности, заложенные в детстве. Оно состоит «из желаний, привитых норм поведения и ценностных суждений, пробуждает совесть и мотивирует к самонаблюдению, оно управляет самосознанием и многими поступками» [6, с. 504]. Катерина росла в купеческой семье, её жизнь не предполагала таких событий (женитьба на Тихоне), и она не готова поменять свои моральные убеждения в угоду Кабанихе. Катерина, выполняя абсолютное новое нравственные и социальные нормы, подавляет своё «Я». Её связь с Борисом, является отдачей её инстинктивному влечению – «Оно». Подавляя свое «Сверх-Я» и отдаваясь инстинктивному влечению «Оно», она ощущает чувство стыда за совершенную измену и её одолевает чувство вины и страха. Если в детстве она боялась наказания родителей, то теперь она боится саму себя, ведь отношения «Я» к чему-то как к опасности и развитие моральной тревоги – это влияние «Сверх-Я», его недовольство, наказание или потеря его любви» [6, с. 260]. И как итог, Катерина теряет ощущение своей полноценности и заканчивает жизнь самоубийством. Демидов отмечал, что «драматическая вина Катерины в желании покинуть тёмное царство, нарушив при этом семейно-нравственные законы того времени» [2]. Актриса, играющая Катерину, на протяжении всей пьесы должна уничтожать «Сверх-Я» Катерины, тем самым двигая спектакль к логическому завершению.

Драматическая вина «проистекает из самого желания, из упорного самовольного распространения личности и поэтому в драматическом отношении совершенно безразлично, гибнет ли герой драмы из-за благородного или презрительного стремления» [2]. Таким образом, слово «вина» лишена какого-бы то ни было морального оттенка.

В это же время Николай Васильевич занимается вопросом нахождения «кусков» в пьесе и установлением основной художественной задачи автора (впоследствии, переименованной в сверхзадачу). Если говорить о «кусках пьесы», то «актёрские куски» – это краски пьесы. Стоит отметить, что встречаются куски пьесы двух видов: конструктивные и режиссерские. Конструктивные куски пьесы нужны для того, чтобы понять общую конструкцию пьесы и знать, проходная ли сцена или нет, может ли актёр от густо найденной краски, выделять свою роль или нет. Также конструктивные куски пьесы помогают установить «необходимый ритм в каждой отдельной сцене» [2]. Для того, чтобы разбить пьесу на конструктивные куски, во-первых необходимо понять «сверхзадачу» (основную художественную задачу автора). Если представить пьесу, как картину многообразных желаний, то эта картина в зависимости от лейтмотива пьесы является картиной борьбы определенных желаний. Борьба может проявляться в следующих категориях: Божественный рок. Жизненные обстоятельства, с двумя или несколькими героями, борьба желаний.

Сложнее всего установить «сверхзадачу» в пьесах У. Шекспира, А.П. Чехова, А.Е. Островского, поскольку «введение может распространяться и на 2-ой акт пьесы» [2]. К примеру, в пьесе А.Н. Островского «На всякого мудреца довольно простоты» в последней картине кульминация пьесы совпадает с её развязкой.

Наблюдения Демидова за игрой актёров на сцене показывают, что без режиссёрских кусков актёру очень сложно существовать на сцене. «Режиссерские куски – это перелом в отдельных

сценах (изгибы сценического рисунка), которые указывают на резкую перемену желаний, это детально разработанный рисунок пьесы» [2]. Они важны для актёра, т. к. указывают на резкую перемену желаний (актёрских кусков), актёрских красок и ритма. Для того, чтобы облегчить актёру нахождение конструктивных кусков пьесы в каждой отдельной сцене нужны режиссёрские куски.

Применение режиссёрских кусков может зависеть от следующего фактора: «от явления, повлиявшего на желания действующего лица, вследствие появления нового персонажа на сцене» [2].

Работа, проведённая Демидовым, оказалось полезной Константину Сергеевичу Станиславскому. Впоследствии Станиславский будет уверять о необходимости «проведения линии фарватера только по самым большим, хорошо проработанным и оживленным в каждой отдельной своей составной части кускам» [1, с. 173].

Сквозное действие должно проходить через всю роль, весь спектакль. Стремление актёра к сверхзадаче должно быть непрерывным, проходящим через всю пьесу и роль. Это стремление необходимо, «как хлеб, как питание» [2]. Вместе с тем, оно не должно расходиться с замыслом писателя.

Заметки и наброски Демидова по сквозному действию оказали большое значение в профессиональной деятельности

Станиславского. Сквозное действие стало рельсовыми путями, которые должны вывести к самому главному: к сверхзадаче. Стоит отметить, что от отсутствия сквозного действия спектакль становится запутанным и сумбурным. Актёры любят только в тех пьесах, где есть интересная сверхзадача и хорошо подведённое к ней сквозное действие.

Также стоит отметить, что Демидовские заметки о сквозных действиях различных персонажей побудили Станиславского создать контрсквозное действие, которое стало главным противником сверхзадачи. Контрсквозное действие помогло найти борьбу, конфликт, вызвать и усилить активность героев. На сцене должно быть постоянное столкновение, которое сможет родить «борьбу, ссору, спор, целый ряд соответствующих задач и их разрешения» [1, с. 374]. От отсутствия контрсквозного действия пьеса станет бездейственной и несценичной.

Исследования, проведённые Демидовым, способствовали совершенствованию данной работы К.С. Станиславского. Попытки Демидова установить основную художественную задачу автора в каждом произведении помогли Станиславскому прийти к такому термину, как сверхзадача. Если актёр может все эпизоды связать друг с другом по их внутренней сути и соединить их одной общей сквозной линией, то это приведёт к пониманию конечной цели произведения.

Библиографический список

1. Станиславский К.С. Работа актёра над собой. *Работа актёра над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика.* Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2010.
2. Демидов Н.В. «Сквозное действие» и «драматическая вина». 1912. *Архив Музея МХАТ. Ф.3; Оп. 44.; Ед. хр. № 56.*
3. Мольер. *Пьесы.* Москва: АСТ: АСТ МОСКВА, 2008.
4. Островский А.Н. *Избранные пьесы.* Москва: Правда, 1986.
5. Зигмунд Фрейд. *Психология масс и анализ человеческого «Я».* Москва: Современные проблемы, 1926.
6. *Энциклопедия глубинной психологии.* Зигмунд Фрейд: жизнь, работа, наследие. Москва: Когито-центр, 1998; Том 1.

References

1. Stanislavskij K.S. *Rabota aktera nad soboj. Rabota aktera nad soboj v tvorcheskom processe perezhivaniya. Dnevnik uchenika.* Sankt-Peterburg: Prjam-Evroznak, 2010.
2. Demidov N.V. «Skvoznnoe dejstvie» i «dramaticheskaya vina». 1912. *Arhiv Muzeya MHAT. F.3; Op. 44.; Ed. hr. № 56.*
3. Moliere. *P'esy.* Moskva: AST: AST MOSKVA, 2008.
4. Ostrovskij A.N. *Izbrannye p'esy.* Moskva: Pravda, 1986.
5. Zigmund Frejd. *Psihologiya mass i analiz chelovecheskogo «Ya».* Moskva: Sovremennye problemy, 1926.
6. *Enciklopediya glubinnnoj psihologii.* Zigmund Frejd: zhizn', rabota, nasledie. Moskva: Kogito-centr, 1998; Tom 1.

Статья поступила в редакцию 14.09.15

УДК 792.03

Kozlov G.I., postgraduate, Faculty of Arts, Moscow State University n. a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia),
E-mail: grigoriykozloff@yandex.ru

THEATER ART. TRIUMVIRATE AS A DRIVE OF PSYCHIC LIFE OF AN ACTOR. The article discusses history of the creating a triumvirate (mind, will and feeling) in a theatrical environment. The research raises an issue of forming the first prerequisites for writing a book "The work of an actor with himself" by K. S. Stanislavsky. The author carries out a detailed analysis of the impact of N. V. Demidov upon Stanislavsky's work especially in the part concerning collecting of materials for his book. The work presents an analysis of the actors' psychological typologies. The specifics of entering a role at an initial stage of work is described. The detailed description of the states of will in the actor are presented. In conclusion, the author tells that the triumvirate (mind, will and feeling) described by K. S. Stanislavsky in the "The work of an actor with himself" is formed under the influence of N. V. Demidov. It is pointed out that the theme of the author's research is understudied and requires further investigation.

Key words: theater, true passion, work of an actor with himself, triumvirate.

Г.И. Козлов, аспирант факультета искусств МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: grigoriykozloff@yandex.ru

ТЕАТРАЛЬНОЕ ИСКУССТВО. ТРИУМВИРАТ, КАК ДВИГАТЕЛЬ ПСИХИЧЕСКОЙ ЖИЗНИ АКТЁРА

В статье рассматривается история возникновения триумвирата (ум, воля, чувство) в театральной среде, поднимается вопрос возникновения первых предпосылок к написанию книги К.С. Станиславского «Работа актёра над собой». Автор проводит детальный анализ влияния Н.В. Демидова на работу К.С. Станиславского по сбору материалов для книги. Проводится анализ актёрских психологических типологий. Раскрываются особенности вхождения в роль на начальном этапе. Дается подробное описание состояний воли, присутствующих у актёра. В заключении делается вывод, что триумvirат (ум, воля, чувство), описанный К.С. Станиславским в «Работе актёра над собой» сформировался под влиянием Н.В. Демидова. Указывается на то, что данный вопрос мало изучен и требует дальнейшего исследования.

Ключевые слова: театр, истина страстей, работа актёра над собой, триумvirат.

История создания триумвирата (ум, воля, чувство) довольно многообразна по количеству задействованных лиц. Значительно эволюционировав на протяжении всего творческого пути Константина Сергеевича Станиславского, триумvirат от-

ражал важнейшие этапы в жизни режиссёра: от простого интереса, к включению триумвирата в «Работу актёра над собой». Тема данной статьи предполагает историю создания триумвирата.

Стоит отметить, что триумфатор берёт начало из записей Николая Васильевича Демидова – ближайшего сподвижника Станиславского. В 1912 году Демидов начинает составлять наброски для будущих трудов Константина Сергеевича. Предполагалось, что будущая книга должна быть изложена не «в виде законченного учения, а в виде очерков, связанных между собой» [1].

К началу работы над созданием «скелета» для книги Станиславского Демидов уже имел большой опыт врачебной практики и большой багаж знаний по психологии, который был необходим Станиславскому. Конечная же цель книги заключалась в том, чтобы в результате ознакомления с ней любой молодой актёр мог бы с лёгкостью освоить азы актёрского мастерства, т. е. «сознательным путём вызвать бессознательное творчество» [1].

Николай Васильевич выделял четыре типа распространенных актёрских предпочтений в проявлении себя на сцене: Склонность к имитации (пародирование), чрезмерная эмоциональность, рациональность, аффективность. Когда актёр уделяет повышенное внимание форме (внешние проявления), то его интересует лишь общая картина происходящего. Такого актёра могут интересовать только крупные проявления, такие как гнев, страх, любовь. Но это будет лишь имитирование гнева, страха, любви. С другой же стороны, он может обратить свое внимание на незначительную мелочь (стук пальцев, внешняя характеристика). Демидов отмечает, что при общении такие актёры всегда пародируют, им «недостаточно слов, чтобы выразить свои душевные переживания» [1].

Чрезмерно эмоциональный актёр не проявляет должного интереса к деталям. Для такого типа актёра характерно отсутствие концентрации на конкретных деталях (походка, внешняя характеристика). Его интересует только объем и широта. Такому типу присуще стремление быть в эпицентре, в самой гуще событий (в спектакле, в сцене). Следует отметить, что это обусловлено постоянным желанием получать новые впечатления. Чрезмерно эмоциональный мало концентрируется на внутренней жизни. Ему нравится идти на различные импровизации, розыгрыши на сцене.

Актёр рационального типа обладает выдержкой, которая приводит его к сдержанности на сцене. В нём присутствует хорошее воспитание, культура, вежливость. Как правило, у такого типа актёра широкий круг знаний. Та выдержка, которая у него есть в жизни, переносится и на сцену.

Самый редкий тип актёра – аффективный. Такой тип не является сторонником чрезмерных внешних проявлений, как тот, который склонен к чрезмерной эмоциональности. Вследствие чего происходит отделение от общей массы актёров. Такой тип актёра предпочитает держаться в стороне, чтобы не нарушить течение своей внутренней жизни. Его реакции зависят от того, как внешняя информация перекликается с его внутренним состоянием во время исполнения роли. Если у него есть заинтересованность, то он себя ярко проявляет, если нет – то довольно безразличен. Его насыщенная внутренняя жизнь перерастает в то, что он теряет ощущение реальности. Когда в его сознание входит факт (на сцене, в реплике) того, что полностью совпадает с тем, что он испытывал, или затрагивает его болевую точку – происходит эмоциональный взрыв.

Стоит отметить тот факт, что первоначально книга должна была состоять из трёх частей: предварительные упражнения, изучение роли и игра.

Теперь подробнее остановимся на каждой из трех частей. Предварительные упражнения (ослабление мышц, сосредоточенное внимание) нужны актёру для отработки публичного одиночества, что позволит вызывать на сцене самые сложные бессознательные (аффективные) чувства и «выработает умение проследить сложные бессознательные процессы, протекающие в актёре» [2, с. 65].

Когда актёр достигает способности оставаться публично одиноким, сосредотачиваясь на разрешении задач, он может перейти к общению с другими актёрами. Одной из главных бед актёра всегда было механическое общение на сцене. В жизни человек находится в постоянном и непрерывном общении с разными объектами. К сожалению, непрерывное взаимное общение редко встречается в театре. Большая часть актёров, если и пользуется взаимным общением, то только в то время, пока сами говорят слова своей роли, но лишь «наступает молчание и реплику другого лица, они не слушают и не воспринимают мыслей партнера» [3, с. 278].

Когда актёр научился публичному общению с другим партнером, не замечая публики, он должен приступать к следующему разделу: изучение роли. Есть сложные чувства: ревность, любовь, страх. Эти чувства, на начальном этапе, играть не надо. Играть нужно только первоначальные желания. Из вышесказанного следует, что играть нужно отдельные моменты, т. е. ставить себе отдельные задачи. Демидов уделяет большое внимание простым и сложным чувствам, в связи с этим он приходит к выводу, что сначала роль нужно «разбить на куски, соответствующие корням чувства» [1].

Что же касается третьего раздела – игры, то здесь главным выступает педагог, который должен оправдывать приспособление актёров, их желания. Одно из основных качеств правильной работы педагога с учеником (режиссера с актёром) – это «умение оправдать сценические случайности» [1].

Демидов планировал ввести элементы психотехники и психологии в отношения между режиссером и актёром, театральным мастером и студентом. Он начинал разрабатывать упражнения для начинающих актёров, чтобы актёр независимо от партнеров и режиссера мог заниматься психоанализом. Тогда актёру не придется думать об истине страстей, потому что эти страсти не от нас зависят, а приходят сами от себя. Внимание актёра должно быть направлено на предлагаемые обстоятельства. Как только актёр заживет ими искренне, тогда истина страстей сама собой создастся внутри актёра.

Для того чтобы актёру начать создавать роль, нужно определить основные пункты вхождения в роль: подсознание, суждение о представлении, работа ума, кинолента внутренних видений, предполагаемые обстоятельства, нахождение роли. Весь процесс построения роли, её повороты невозможны без свободной реакции на впечатление. А это возможно только при правильном восприятии с самого начала. Отсутствие свободы и произвольности приводит к тому, что применяя всю эту схему на сцене, появляется излишнее старание, которое зависит от присутствующего зрителя.

Из всего этого следует, что, в начале, нужно научиться правильно воспринимать то, что происходит на сцене. Важность действия в его ощущении, т. е. в его восприятии. К этому подключается и воображение, которое поможет лучше ощущать то, что происходит на сцене. Вследствие этого актёр сможет взаимодействовать с партнёрами, а значит чувствовать их. Приобретении необходимой свободы, у актёра начнётся «подсознательное творчество природы через сознательную психотехнику артиста» [3, с. 283]. Без подсознательного творчества игра актёра будет формальна.

Во время суждения о представлении в голове у актёра происходит работа ума, что в конечном результате рождает волю и эмоцию. Ум, как двигатель психической жизни, влияет на представление, природа же человека устроена таким образом, что к этому представлению сразу вырабатывается отношение: чувства, эмоции. Это должно привести к продуктивному действию на сцене.

Киолента внутренних видений сможет пробудить в актёре зрительные воспоминания, из которых будет виден внутренний подтекст роли. Это видение создает внутри актёра соответствующее настроение. Оно окажет воздействие на душу и вызовет соответствующее переживание. «Киолента внутренних видений оживляет речь, глаз и вдыхает в актёра жизнь» [3, с. 90].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том что, обретая внутреннюю свободу и научившись осознанно будить подсознание, пользуясь работой ума, актёр может переходить уже к самым предлагаемым обстоятельствам.

Весь перечисленный порядок приведёт к тому, что актёр сможет найти необходимый ключ к роли. Таким образом, будет ясна логика поведения актёра на протяжении всего произведения.

Николай Васильевич проделывает большую работу по изучению воли и составляет последовательность ее состояний. Воля у актёра может быть повышенная или пониженная. У каждой воли есть своя окраска: весёлая или грустная. Стоит отметить, что воля может быть и физиологической. Актёр должен «видеть, слышать, нюхать, осязать» [1]. Кроме того, воля имеет свойство становиться физиологической: желание успокоиться, внутреннее сосредоточение, интерес ко всему окружающему. При таком состоянии у актёра просыпается желание «окружить всю комнату присутствием живого духа» [1]. Тогда Демидов и выявляет знаменитые впоследствии термины, применённые Станиславским в своем знаменитом труде «Работа актёра над

собой»: лучеиспускание и лучевосприятие. Присутствие живого духа на сцене помогает актёрам общаться между собой с помощью органов своих пяти чувств: «глазами, мимикой, голосом, движениями рук, пальцев, а также через лучеиспускание и лучевосприятие» [4, с. 307].

Константина Сергеевича интересовала психология, и Демидов, как никто другой, был ему в этом полезен. Работа, проведённая Демидовым, впоследствии, помогла Станиславскому прийти к созданию триумвирата (ум, воля и чувство). К.С. Станиславский был уверен в том что «ум, воля и чувства – двигатели нашей психической жизни» [5, с. 266].

Чтобы ум, воля, чувство слаженно работали, нужна соответствующая психотехника. Она необходима, чтобы через

«взаимодействия членов триумвирата естественно, органически возбуждать к действию как каждого члена триумвирата, так и все элементы творческого аппарата артиста» [6, с. 71].

Учитывая вышесказанное, можно утверждать, что для того, чтобы актёр мог творить искренне, непосредственно, органически, необходима слаженная работа всех двигателей психической жизни. Только в таком случае актёр сможет вкладывать всего себя в предложенную ему роль. Чужие мысли и чувства превращаются в его собственные. Зритель должен чувствовать внутреннее отношение актёра к сказанному на сцене. В такие моменты все двигатели психической жизни соединяются и начинают зависеть друг от друга.

Библиографический список

1. Демидов Н.В. План системы. Разработка методики преподавания по системе К.С. Станиславского в 1912 г. *Архив Музея МХАТ. Ф.3¹⁰₁₃. Оп. 44; Ед. хр. № 54*.
2. Куттер П. *Современный психоанализ. Введение в психологию бессознательных процессов*. Санкт-Петербург, 1997.
3. Станиславский К.С. Работа актёра над собой. *Работа актёра над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика*. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2010.
4. Сарабян Э. *Большая книга тренингов по системе Станиславского*. Москва: АСТ, Астрель, 2012.
5. Станиславский К.С. *Собрание сочинений*: в 9 т. Москва: Искусство, 1995; Т. 7. Письма: 1874 – 1905. Составитель Г.Ю. Бродская, комментарии З.П. Удальцовой.
6. Новицкая Л.П. *Уроки вдохновения*. Составление и общая редакция Ю.С. Калашников. Москва: Всероссийское театральное общество, 1984.

References

1. Demidov N.V. Plan sistemy. Razrabotka metodiki prepodavaniya po sisteme K.S. Stanislavskogo v 1912 g. *Arhiv Muzeya MHAT. F.3¹⁰₁₃. Op. 44; Ed. hr. № 54*.
2. Kutter P. *Sovremennyy psihoanaliz. Vvedenie v psikhologiyu bessoznatel'nykh processov*. Sankt-Peterburg, 1997.
3. Stanislavskij K.S. Rabota aktera nad soboj. *Rabota aktera nad soboj v tvorcheskom processe perezhivaniya. Dnevnik uchenika*. Sankt-Peterburg: Praym-Evroznak, 2010.
4. Sarab'yan E. *Bol'shaya kniga trenirov po sisteme Stanislavskogo*. Moskva: AST, Astrel', 2012.
5. Stanislavskij K.S. *Sobranie sochinenij*: v 9 t. Moskva: Iskusstvo, 1995; T. 7. Pis'ma: 1874 – 1905. Sostavitel' G.Yu. Brodskaya, kommentarii Z.P. Udaltsovoj.
6. Novickaya L.P. *Uroki vdohnoveniya*. Sostavlenie i obschaya redakciya Yu.S. Kalashnikov. Moskva: Vserossiyskoe teatral'noe obschestvo, 1984.

Статья поступила в редакцию 14.09.15

УДК 7.046; 747.012

Nekrasov R.V., senior teacher, Department of Design, Institute of Culture and Art, Syktyvkar State University n.a. Pitirim Sorokin (Syktyvkar, Russia), E-mail: kebrarus78@yandex.ru

VOLUME AND PLASTIC STRUCTURE AND FIGURATIVE SEMANTICS OF A STOVE IN A TRADITIONAL HOUSE OF THE KOMI-ZYRIANS OF THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY. On the basis of field and scientific materials the author studies characteristic signs of volume and plastic structure of a stove in a traditional house of the Komi-Zyrians that refer to the first half of the 20th century. The author defines an attempt to analyze the main features of the volume-based composition of a stove, its components as an element of a room's furnishing as the research task. The work presents results of the study of engineering procedures of the construction of the stove and the cultural traditions of the named ethnos that are connected with it. The work reveals that the designing tendencies cultivated in indissoluble unity with the spiritual sphere. In this regard, the stove, being chronologically the first sacral center of a traditional hut built of logs by the Komi-Zyrians, was given a female form and had a high status.

Key words: stove, sacral center, constructive elements, lines of an anthropomorphic image.

P.B. Некрасов, ст. преп. каф. дизайна Института культуры и искусства, «Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина», г. Сыктывкар, E-mail: kebrarus78@yandex.ru

ОБЪЕМНО-ПЛАСТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА И ОБРАЗНАЯ СЕМАНТИКА ПЕЧИ В ТРАДИЦИОННОЙ ИЗБЕ КОМИ-ЗЫРЯН ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

На основе полевых и научных материалов рассматриваются характерные признаки объёмно-пластической и знаковой структуры печи в традиционном доме коми-зырян первой половины XX века. В качестве исследовательской задачи автором была определена попытка проанализировать основные особенности объёмной композиции печи, составляющие печного убранства, технологические процессы возведения рассматриваемого объекта и культурные традиции этноса, связанные с печью. Было выявлено, что проектные тенденции культивировали в неразрывном единстве с духовной сферой. В этой связи, печь, являясь хронологически первым сакральным центром традиционной избы коми-зырян, наделялась женской ипостасью и несла высокий знаковый статус.

Ключевые слова: печь, сакральный центр, конструктивные элементы, черты антропоморфного образа.

Задачи возрождения, сохранения и популяризации проектных традиций является проблемой нашего времени, поэтому изучение элементов жизнеобеспечения, в традиционном интерьере коми-зырян, как части народной культуры, имеет особую актуальность. Данные научных исследований и результаты полевых материалов автора позволяют выявить анахроничные черты мировидения, изучить вопросы искусствоведческого характера,

реконструировать традиционную проектную культуру регионального масштаба. В рамках обозначенной темы будет полезным рассмотреть структуру печного убранства коми-зырян с точки зрения композиции и семиотики.

Исследования показывают, что планировочную организацию ансамбля жилого пространства коми-зырян диктовали два основных композиционных узла – красный угол и печь. Диагональное

расположение красного угла и печи было строго регламентировано и являлось каноном. Большая печь (*ыджыд пач*) являлась наиболее значимым объектом и занимала статус основного сакрального центра избы. В этой связи, исследователь народной культуры А.К. Байбурун отмечает, что: «Хронологически первым центром (и прежде всего в экологическом и ритуальном плане) является печь» [1, с. 187]. Возведенная на деревянном основании, печь стояла в углу, справа или слева от входной двери, устьем обращенная к фасадной стене дома, располагалась, таким образом, в топографии женского пространства – женской половине «*иньлөв*».

Являясь полифункциональной, печь производила все важные процессы жизнедеятельности семьи – поддержание необходимого тепла в доме, приготовление и разогрев пищи, использование для сна и пассивного отдыха, сушки и хранения. Большую (первостепенную) роль она играла в традиционных обрядах и обычаях. С позиций семиотики «печь соединяла в себе образы Мирового Древа и Великой Матери. Сакрально-смысловое восприятие печи было неразрывно связано со священным образом женщины-матери, которая даровала семье тепло, пищу и саму жизнь. Устье печи ассоциировалось с женским чревом, а таинство приготовления хлеба – с вынашиванием ребёнка, секреты которого Великая Мать открывала только женщине. Печь в контексте родового пространства можно описать следующим образом: родовая территория (Вселенная, Великая Мать – Родовая Богиня), изба (чрево Великой Матери), печь (зародыш в чреве Великой Матери)» [2, с. 15].

Все, что было связано с печью, очагом и огнём наделялось магическими возможностями очищения и защиты, содействующими в борьбе с негативными, нечистыми силами. Так, например, очаг символизировался связующей сакральной стихией с миром предков. С помощью горящей головешки, вынутой из печи, возможно, произвести очищение от злых духов; огонь и дым являются очистительными и охраняющими средствами против всяких наваждений и болезней. Бытовала традиция при

смерти одного из членов семьи открывать заслонку печной трубы, которая мыслилась как путь души – канал связи с внешним миром. Добыча материала для возведения печи – глины и камней у реки, как границы между миром живых и миром мертвых, также указывает на связь печи с предками.

Чем массивнее была печь, тем больше тепла она накапливала, поэтому порой занимала почти четверть избы. Массив печи в проекте предусматривал ставить в подклете, под печкой, вертикальные опорные столбы (фундамент). Надо сказать, что до контактов с русскими в коми-зырянских избах бытовали незатейливые каменки без дымохода (дымоотвода). «В каменке (*гор*) из песчаника и камней, выстроенной в жилой избе, варилась пища, дым выходил в дымовое окно под полатями» [3, с. 15]. Позднее, коми-зыряне переняли некоторые проектные традиции у русских и модифицировали курные избы в дома с белыми печами и трубой.

До появления технологии кирпичной кладки печи были глинобитными. Глинобитная печь (*сёйысь вартым пач*) представляет собой прочную объёмную конструкцию из смеси глины, песка и камней. «Для смеси (связующего) использовали глину синего цвета (*лөз сёй*). Мотивацией выбора этой глины как материала выступала ее пластичность, хотя здесь присутствовал и семиотический аспект. Цветовая кодировка синего цвета в традиционных представлениях коми (зырян) соотносилась с миром иным, а печь как раз и выступала ипостасью предков» [4, с. 101]. Камни выбирались одинаковые по размеру, однородные по структуре, белого цвета. Использование камней синего цвета не допускалось, так как они горчат (*курбдö*). Добыча синей глины и сбор камней производился у реки. Печь воздвигалась сообща, собирались так называемые «помочи» (*помеч*). Как правило, печь сооружали в течение дня [5]. «Наряду с русской печью, в больших домах, главным образом в пятистенках, для обогрева второй комнаты и подогрева пищи ставили сравнительно небольшие «печки-голландки», которые нередко соединялись с основной печью общим дымоходом» [6, с. 38 – 39].

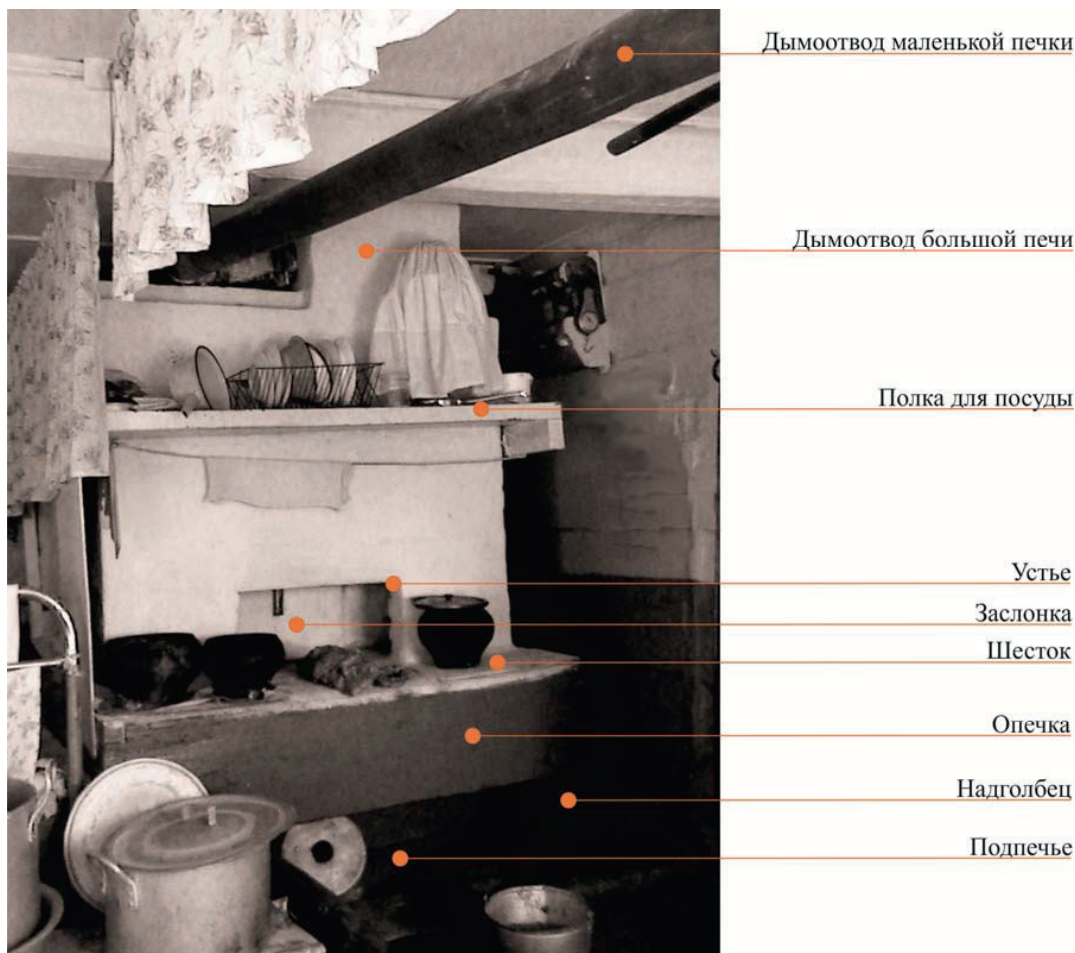


Рис. 1. Конструктивные элементы передней части большой печи. Республика Коми, Сысольский район, с. Куратово, дер. Слобода, местечко Шорпон, д. 2. Фото автора, 2013 год.

Основные конструктивные элементы возведённого объёма большой печи (фигурного монолита) были идентичны элементам традиционной русской печи (рис. 1). На полу сооружали основание печи — опечек. Всё пространство, находящееся под подом, в опечке называли подпечьем (*пач уе*). На площадке перед устьем (*пачводз*), размещали чугунки и другую посуду, совершали действия, связанные с приготовлением пищи. Под выступом массива шестка находилась зона сушки дров для последующего разведения очага, здесь же хранили емкости и приготовленный корм для скота (домашних животных). Под являлся основанием свода горнила, старались делать предельно гладким и прочным, так как на нём стояла, и по нему перемещали горшки и чугунки с едой. Через устье в горнило печки (*пач гор*) закладываются дрова (топливо), в этом пространстве готовится съестное. Для удержания жара в горниле устье прикрывали заслонкой (*заслѡнча*). Справа и слева в зоне устья устроены зольные камеры (ниши), в этой же части возвышается конструкция дымоотвода, верхние элементы которого включают вышку и печную трубу. Координатам дымоотвода характерно смещение (к ближней боковой стене дома) относительно оси симметрии корпуса печки. В верхней части массивного кубического объёма печки устраивалась лежанка. Для подъема на лежанку печка оснащалась (оборудовалась) самодельной деревянной трехступенчатой лестницей. Примерно на уровне высоты лежанки на передней стенке сооружали полку для посуды и других принадлежностей. На боковой стене глинобитной печи делали неглубокие ниши (рис. 2) — горнушки (*горс*), они служили для улучшения теплообмена, в них же можно было сушить небольшого размера вещи, а так же грибы и травы.

Устойчивыми были образные ассоциации, связанные с большой печью. Черты антропоморфного образа олицетворяли элементы передней стенки горнила. «Конкретизация антропоморфного образа печи (чело, щеки, ноги, плечи) связана с приданием ей женской сути» [1, с. 194]. Так, устье называли *пач вом* — «уста печки», боковые части возле устья *пач бан* — «щеки печки», часть, находящуюся выше устья *пач чѡла* — «лоб печки». Антропоморфизированными являлись и большие объёмные части печи — опечек (*пач кок* — «нога печки»), передняя конструкция выше опечка (*пач юр* — «голова печки»), боковые и задняя стенки (*пач туша* — «тело печки»), лежанка (*пач мыш* — «спина печки») [5].

Кратко резюмируя вышесказанное, следует отметить, что конструктивная система традиционной печи была строго структурирована и наделена содержанием. Было выявлено, что некоторые проектные тенденции мигрировали из приграничных русских областей и гармонично синтезировались с местными локальными традициями. В целом же, материалы и технологии, масштабный строй (пропорции), геометрические (размерные, параметрические данные), пластический язык формообразования, символика и так далее (материальное и духовное содер-



а.



б.

Рис. 2. Горнушки на боковой стенке глинобитной печи.

Республика Коми, Сысольский район, с. Куратово:

а. дер. Картастик; б. дер. Расчай. Фото автора, 2012 год.

жание), оказались предельно устойчивыми к трансформирующим факторам. Основной корпус монолита печи представлен массивным объемом параллелепипеда, который образует идеальную, стационарную, целостную и совершенно устойчивую форму. Лаконичность объемной композиции подчеркивают излюбленные средства гармонизации коми-зырян — статика и симметрия. Декор весьма ограничен, либо отсутствует вовсе. Проектные процессы культивировали в неразрывном единстве с духовной сферой. В этой связи, печь, являясь хронологически первым сакральным центром традиционной избы коми-зырян, наделялась женской ипостасью и несла высокий знаковый статус.

Библиографический список

1. Байбурин А.К. *Жилище в обрядах и представлениях восточных славян*. Москва: Языки славянской культуры, 2005.
2. Бортникова Н.В. *Семантика женского начала в сакральном пространстве традиционного удмуртского дома*. Автореферат диссертации ... кандидата культурологии. Саранск, 2014.
3. Жаков К.Ф. Этнологический очерк зырян. *Живая старина*. 1901; 1: 3 — 36.
4. Чудова Т.И., Чудов С.И. *Традиционная архитектура коми (зырян): доместикация пространства*. Сыктывкар: Сыктывкарский государственный университет, 2013.
5. Некрасов Р.В. *Материалы анкетирования, проведенные автором в ходе этнографических экспедиций по районам Республики Коми*. 2011 — 2014 гг.
6. Дмитриева С.И. *Традиционное искусство русских Европейского Севера: этнографический альбом*. Под редакцией И.В. Власова. Москва: Наука, 2006.

References

1. Bajburin A.K. *Zhilische v obryadah i predstavleniyah vostochnykh slavyan*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2005.
2. Bortnikova N.V. *Semantika zhenskogo nachala v sakral'nom prostranstve tradicionnogo udmurtskogo doma*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata kul'turologii. Saransk, 2014.
3. Zhakov K.F. 'Etnologicheskij ocherk zyryan. *Zhivaya starina*. 1901; 1: 3 — 36.
4. Chudova T.I., Chudov S.I. *Tradicionnaya arhitektura komi (zyryan): domestikaciya prostranstva*. Syktyvkar: Syktyvkar'skij gosudarstvennyj universitet, 2013.
5. Nekrasov R.V. *Materialy anketirovaniya, provedennye avtorom v hode 'etnograficheskikh 'ekspedicii po rajonom Respubliki Komi*. 2011 — 2014 gg.
6. Dmitrieva S.I. *Tradicionnoe iskusstvo russkikh Evropejskogo Severa: 'etnograficheskij al'bom*. Pod redakciej I.V. Vlasova. Moskva: Nauka, 2006.

Статья поступила в редакцию 02.09.15

УДК 7.01

Stepanskaya T.M., Doctor of Art Criticism, Professor, member of the Union of Artists of Russia, Head of Department of History of Domestic and Foreign Art, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: stm@art.asu.ru

TEMPLES OF ALTAI IN SOCIOCULTURAL DYNAMICS OF THE XX CENTURY. In the paper the activity of the Altai provincial committee on implementation of the governmental decree about withdrawal of church values of February 28, 1922, is considered. The research provides some statistical data on the basis of studying of the Report on completion of work of Altgubkomissiya. The article describes a process of closing of temples and the program of their further use and a process of beheading cult buildings, destruction of bell-towers and giving cult buildings new functions. In the work the uniqueness of cult monuments as esthetic cultural and spiritual values is approved. The author notes a positive current trend of restoration and construction of new temples in Altai. The author defines relevance of the study and introduction into the science of the most complete information from the history of the architecture of temples in regions of Russia.

Key words: instruction, withdrawal, church values, wooden temple, stone temple, rural temple, club, style.

Т.М. Степанская, д-р искусствоведения, проф., член Союза художников России, зав. каф. истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru

ХРАМЫ АЛТАЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДИНАМИКЕ XX ВЕКА

В статье рассматривается деятельность Алтайского губернского комитета по реализации правительственного постановления об изъятии церковных ценностей от 28 февраля 1922 г.; приведены статистические данные на основании изучения Отчёта по завершению работы Алтгубкомиссии. В статье представлен анализ процесса закрытия храмов и программы их дальнейшего использования; описан процесс обезглавливания культовых зданий, разрушения колоколен и определения культовым зданиям новых функций. В статье утверждается уникальность культовых памятников как эстетической культурной и духовной ценностей; отмечается положительная современная тенденция восстановления и строительства новых храмов на Алтае; определяется актуальность изучения и включения в научный оборот наиболее полной информации из истории храмового зодчества в регионах России.

Ключевые слова: инструкция, изъятие, церковные ценности, деревянный храм, каменный храм, сельский храм, клуб, стиль.

Среди первых преобразований советской власти в рамках законодательской деятельности имели место 60 декретов на первом этапе – за 2,5 месяца сразу после 7 ноября 1917 года. Один из них обозначил отделение церкви от государства. Вслед за этим указом последовала «Инструкция об изъятии церковных ценностей, находящихся в пользовании групп верующих» от 28 февраля 1922 года за № 47/1486.

Она включала десять пунктов, в том числе: «...2. На основании описей и иных имеющихся в распространении комиссии данных, устанавливается... порядок производства работы по изъятию ценностей в зависимости от имеющихся в том или ином храме ценностей, причем (в первую очередь подлежали изъятию ценности из наиболее богатых храмов, монастырей, синагог, часовен и т. д.).»

5. При составлении описи ... все предметы, состоящие из золота, серебра и драгоценных камней точно описываются и упаковываются применительно к инструкции от 23 января 1922 г.

6. Представители групп верующих имеют право вносить в протокол все свои замечания и возражения по поводу передачи... предметов, без коих отправления богослужения являются невозможными...»

Постановление было подписано Цекомисс Помгол ВЦИКа Калинин и Наркомюстиц Курским [1].

Последующая за этим резолюция ВЦИК по программе изъятия церковных ценностей определяла её необходимость и назначение: «Спешно мобилизовав все ресурсы страны, могущие послужить средством борьбы с голодом в Поволжье... в дополнение к декрету об изъятии музейного имущества... ВЦИК постановляет: 1. Предложить местным Советам в месячный срок со дня публикации сего постановления изъять из церковных имуществ, переданных в пользование групп верующих, всех религий по описям и договорам, все драгоценные предметы из золота, серебра и камней, изъятие коих не могли существенно затронуть интересы самого культа, и передать в органы Наркомфина со специальным назначением в фонд центральной комиссии помощи голодающим. 2. В целях планомерного проведения этого мероприятия и организации точного учёта и передачи органам Наркомфина вышеуказанных ценностей, образовать в каждой губернии комиссию в составе ответственных представителей...» [1]. 9 марта 1922 года состоялось заседание президиума Алтайского губернского комитета в связи с правительственным постановлением. Выписка из протокола гласит о решении образовывать специальные комиссии по изъятию церковных ценностей [1].

Использование изъятых церковных ценностей определялось следующим образом: «Изъятые имущество поступает в особый

фонд и на особый учёт и обращается исключительно на нужды помощи голодающим» [1]. Фактическое изъятие драгоценностей из церквей предусматривалось производить с обязательным привлечением представителей от групп верующих. Во исполнение пункта 2 «Инструкции...» от 28 февраля 1922 года были обозначены наиболее богатые храмы, подлежащие отделению от государства и изъятию в них ценного имущества. В г. Барнауле ими стали: Покровская, Никольская, Вознесенская, Знаменская, Крестовоздвиженская, Троицкая, Б.-Гляденская, Дмитриевская, Гимназическая и др. Данные приводятся по «Списку дел Ликвидационного отделения» [2]. Состоялось около 10 заседаний губкомиссии по вопросу изъятия церковных ценностей.

В инструкции, вышедшей 2 апреля 1922 года, был обозначен срок окончания работ – 15 апреля 1922 г., но вскоре вышли в свет дополнения к сей инструкции, которые относили дату окончания программы по изъятию церковного имущества на 25 апреля в связи с празднованием Пасхи (10 – 18 апреля) – на этот срок работы должны быть прекращены [1]. В дальнейшем сроки мероприятий по изъятию ценностей продлевались: губкомиссии в график работы не укладывались.

Многие из положений основной инструкции остались формальностью, иные были нарушены. Например, представители от групп верующих к оцениванию, фактическому изъятию ценностей почти нигде не привлекались. В результате это вылилось в недовольство и протесты со стороны верующих; например, в с. Белоглазово [1]. В иных случаях наблюдалась картина пассивности или недобровольной отдачи церковных ценностей (в Алейске) [1]. Имели место и нарекания на местную власть: переписи церковного имущества сличены с инвентарными книгами до 1917 года не были; органами местной власти не заключено договоров, требуемых декретом Совнаркома об отделении церкви от государства. Данные факты нарушений выявились уже в середине апреля 1922 года [1].

Однако работы продолжались, и уже с 12 апреля 1922 года последовали доклады и отчёты о деятельности Алтгубкомиссии по изъятию ценностей из домов религиозного культа. Первый доклад рассмотрел период с 10 марта по 12 апреля (описано изъятие лишь в 9 храмах, например, в Знаменской, Покровской, Богородице-Одигитриевской церквях) [2]. Второй доклад затронул работу комиссии с 10 марта по 20 апреля, отмечая, что «вся работа по фактическому изъятию ценностей из церкви, в общем, прошла успешно и без каких-либо конфликтов за 2 с небольшими исключениями...» [2]. Новый отчёт губкомиссий, охватывающий период с 10 марта по 10 мая, добавил перечень изъятых ценностей по каждому уезду в отдельности: Бийскому, Змеиногорско-

му, Усть-Пристанскому и т. д., подвёл итоги в целом по губернии [2]. Следующий за ним отчёт указал итоги работы по Барнаульскому уезду и г. Барнаулу отдельно [2]. Наиболее полный отчёт был составлен по завершении деятельности Алтгубкомиссии за время с 10 марта по 20 июня 1922 года, из которого следовало: всего по Алтайской губернии, включая Барнаул, изъятое составило: золото в предметах — 1 ф. 93 зол. 94 доли; золото в монетах — 88 руб. 50 коп.; серебро в предметах — 42 п. 11 ф. 95 зол. 29 долей; серебро в монетах — 1386 руб. 31 коп.; драгоценными камнями — 1 ф. 92 зол.; серебро-бронзой — 2 ф.; хлебом — 2 п. 10 ф. 73 зол.; деньгами бумажными (советского образца, выпущенными до 1922 г.) — 666 тыс.; одно Евангелие с серебряной крышкой и 2 серебряных креста [2].

Среди изъятых предметов преобладали кресты, оправы церковных книг, предметы церковной утвари (кадила, лампады, семисвечники, пасхальные трехсвечник), одежда священников — ризы, многочисленное столовое серебро, монеты и драгоценные камни.

В результате правительственной программы отделения церкви от государства расширился процесс разграбления культовых зданий, начались мероприятия по их закрытию и ликвидации. Факты грабежей были зафиксированы документально, в связи с чем появилось решение «...Обязать попов подписать договора, что они отвечают за хищения и грабежи в их церквях; установить наблюдение, окарауливание богатых ценностей; арестовать виновных...» [2]. Нередки были случаи прошения определённых групп верующих о возврате религиозных ценностей их церквей: например, ходатайство по изъятому богатству в Покровской церкви в с. Ново-Колпаково Барнаульского уезда [2], которое Алтгубкомиссия отклонила [2].

На Алтае к 1917 году насчитывалось более 300 церквей. Многие постройки утрачены, судьба других сложилась драматически.

Как известно, с 1928 года начинается уничтожение старинных зданий Москвы в связи с планом её реконструкции. Были снесены храм Христа Спасителя, церковь Успения на Покровке, Красные ворота, Сухарева башня и десятки уникальных шедевров. Волна разрушения прокатилась по старинным русским городам: уничтожаются соборы Костромы, Ярославля, Муром, Нижнего Новгорода. В сибирских городах и селах также рушатся главы и колокольни храмов. На Алтае это явление проявилось во всей своей силе. В Барнауле были до основания разобраны Иоанновская, Одигитриевская, Богородицы Казанской, Иннокентия Иркутского, святых Петра и Павла церкви, снесены главы и колокольни Никольской, Знаменского храмов, католического костела, уничтожена лютеранская церковь, снесены все часовни, были национализированы все церковные дома и усадьбы.

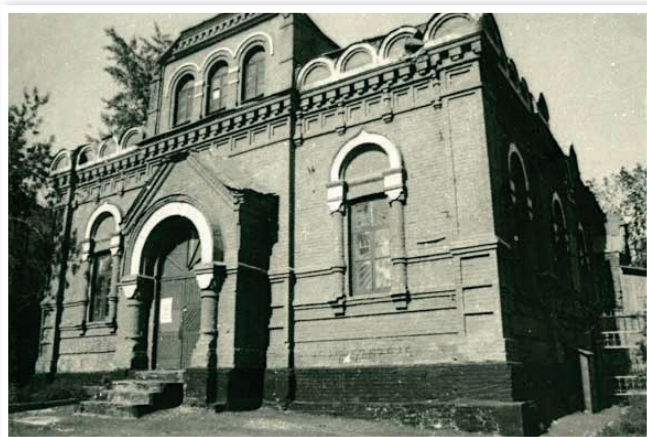


Рис.1. Никольская церковь. Фото 1989 г.

Список утрат огромен. В Бийске разобраны Ильинская, Козьмы и Дамиана, Елининская, Сретинская, Покровская церкви, разрушены Троицкий и Казачий соборы, Александрово-Невская церковь занята под заводскую кузницу. Церковь Дмитрия Ростовского в Барнауле 4 июня 1920 года была закрыта. В 1921 году по инициативе Алтайского художественного общества в бывшем храме открыли художественный музей, который просуществовал недолго. Во второй половине 1920-х годов музей закрыли,

художественная коллекция (более 100 работ) исчезла. Судьба музейных ценностей до сих пор неизвестна. Хормейстером Дмитриевской церкви в Барнауле с 5 июля 1907 года был А.И. Марцинковский (1875 – 1937), репрессированный и расстрелянный в 1937 году [3]. В настоящее время здание Дмитриевской церкви разрушается, гибнет один из лучших культовых памятников сибирского зодчества в формах классицизма, элемент ансамбля исторического общественного центра Барнаула.

В 1933 году был закрыт Покровский собор в Барнауле, с 1942 года он вновь стал действующим храмом. В 1990 году восстановлена колокольня, разобранная в 1933 году. 12 мая 1991 года патриарх всея Руси Алексий II передал в дар собору икону Владимирской Божьей матери [4].

В Барнауле сохранились и восстанавливаются несколько церквей, построенных в русско-византийском стиле. Церковь Знамения (ул. Б. Олонская, 27) — кирпичная, возводилась под руководством И. Злобина, завершена в середине XIX века, ведёт свое начало от деревянной, созданной в 1754 году Пименом Старцевым, затем была ещё деревянная 1778 года, просторная и обширная, «с благолепием» исполненная. До 1992 года здесь размещался Государственный архив Алтайского края. В этом здании работали известные краеведы, среди них Н.С. Гуляев, Г.Д. Няшин. Здесь долгие годы хранилось произведение живописца М. Курзина — портрет Н.С. Гуляева начала XX века (передан Алтайскому музею изобразительных искусств).

У стен барнаульской Никольской церкви происходило празднование столетия победы России в Отечественной войне 1812 года. Среди деяний Святейшего Николая Чудотворца есть спасение от казни оклеветанных перед императором стратилатов (военачальников). Быть может, поэтому военные люди, ища покровительства справедливого святого, часто ставили на Руси в честь его храмы. «Правилом веры и образом кротости» именуют духовные песнопения св. Николая, называют его «скорым в помощи Угодником Божиим». Обезглавленная в 1930-х годах, лишенная колокольни Никольская церковь использовалась под клуб воинской части, затем — Барнаульского высшего военного училища лётчиков. В мае 1991 года, во время визита патриарха Всея Руси Алексия II на Алтай, православный храм св. Николая был передан общине верующих. С мая 1992 года в здании Никольской церкви творческим коллективом художников и архитекторов Алтая ведутся реставрационные работы, воссоздаются росписи, иконостас.

Церковь Богородице-Одигитриевская (на пересечении пр. Ленина и ул. Л. Толстого в Барнауле) когда-то была «зданием каменная с таковою же колокольней, двухэтажная, крыша железная, покрыта зеленой краской, утварью достаточная» [5]. Отличалась от других культовых зданий Барнаула усложненным кирпичным декором, тяготея тем самым к образцам московской или уральской церковной архитектуры XVIII века. Заложена в 1795 году, строилась на средства купца Ильи Пуртова, завершена в 1815 году. Этому зданию предшествовало деревянное 1750-х годов. Церковь разобрана после 1935 года (рис. 2).

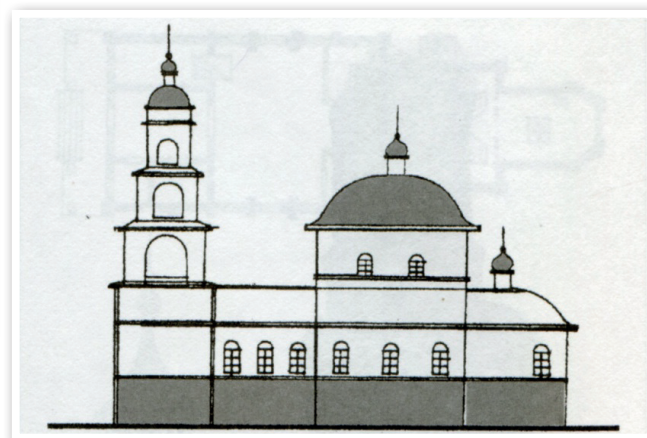


Рис.2. Схема фасада Одигитриевской церкви в Барнауле. 1795–1815 гг.

В 1929 году были закрыты каменные церкви, при этом была произведена оценка зданий: Богоявленский собор оценили в 38508 руб., Михаило-Архангельскую церковь — в 35758 руб. 32

коп. [6]. «Учитывая, что помещение бывшей Богоявленской церкви под культурное учреждение использовать невозможно в виду его непригодности...» [7] (БТИ г. Камня. Д. Ул. Советская, 6), в 1939 году в ней разместили спиртоводочный завод, лишив здание главы и колокольни (рис. 3). В здании Михаило-Архангельской церкви в 40-е годы разместили среднюю школу № 3 (ул. Первомайская, 115).

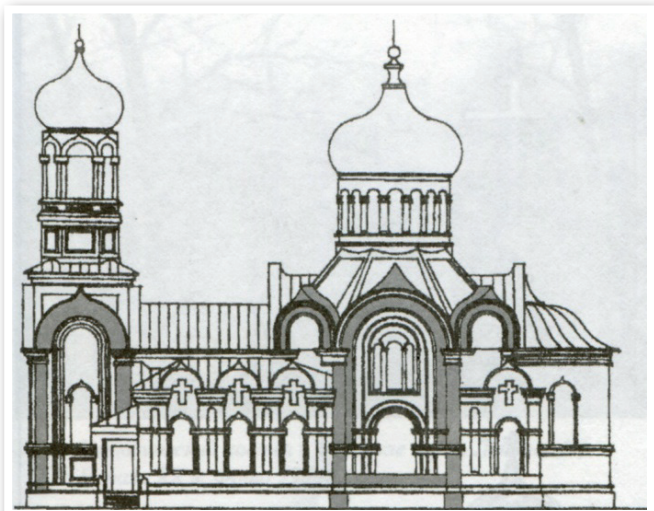


Рис. 3. Церковь Богоявления в Камне-на-Оби. Реконструкция А.А. Борзенкова. 1915 г.

Трагична судьба сельских церквей. Примером тому история храма в с. Коробейникове Усть-Пристанского района (рис. 4): храм служил складом, в нём хранили химические удобрения, долгие годы пустовал и разрушался; пострадал декор фасадов, и только белокирпичный общий композиционный объём в русско-византийском стиле до сих пор украшает силуэт села. Церковь в селе Чарышское была обезглавлена, лишена колокольни, росписей. В ней разместили сельский клуб.

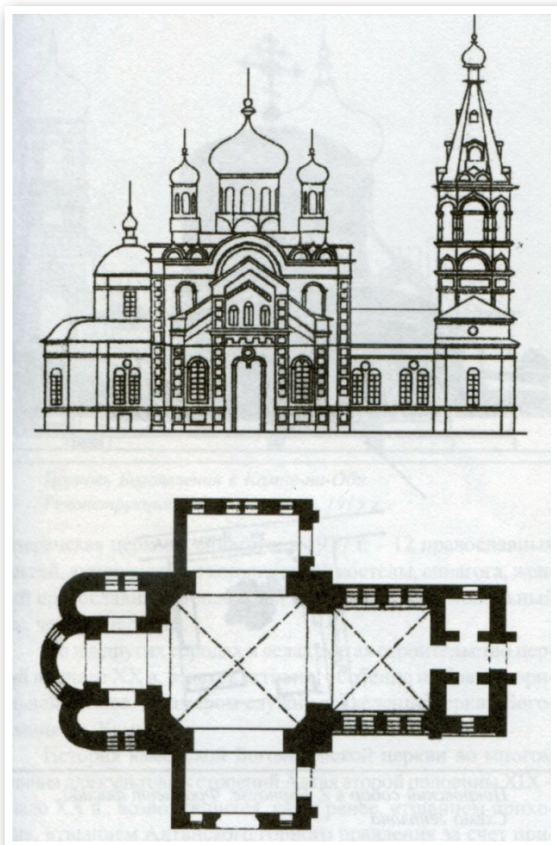


Рис. 4. План и фасад церкви в с. Коробейниково



Рис. 5. Пророко-Ильинская церковь в с. Ракиты Михайловского района Алтайского края. 1901 г. Рис. с фото 1906 г.

Распространение на Алтае получили перестройка церковных зданий и их приспособление под сельские школы. Примером служит школа в с. Усть-Камышенка Усть-Калманского района. Школа перестроена из церкви в начале 1930-х годов (церковь была выстроена в 1904 г. сельским обществом). При перестройке сохранён основной объём здания, прорезаны новые и расширены старые окна, снесены купола и колокольня. С западной стороны на месте бывшего главного входа (с паперти) пристроена пристройка из леса с куполом и колокольни.

Здание расположено в юго-восточной части села, поставлено отдельно от других строений по линии «восток-запад». В восточной части здания прежде находился алтарь, в западной — колокольня. При школе имеется большая усадьба, в центре которой и стоит здание. Здание одноэтажное, выстроено по типу связи из крупных (27 – 30 см) лиственничных бревен. Способ рубки — в обло. Сруб имеет 17 венцов, пробит мхом и поставлен на фундаментах из природного камня. Основной объём здания представляет собой вытянутый прямоугольник, разделенный внутри на 8 помещений капитальными стенами и дощатыми перегородками. Стены здания снаружи (кроме восточной стены и восточной части северной стены) обшиты горизонтальными лиственничными плахами. Основной объём здания имеет четырехскатную крышу, покрытую кровельным железом. На северном скате крыши имеется вход на чердак, на южном — два слуховых окна.

Южная стена здания решена в 11 окон, из них одно — в прирубке на западной — 1 окно (в прирубке), на северной — 8 окон, на восточной — 4 окна. Окна (1,7х1,35 м) непропорциональны по отношению к основному объёму, вследствие чего здание зрительно кажется ниже. Окна имеют наличники с узкими лобанью и фартуком без какой-либо резьбы, окрашенные в синий цвет. Карниз крыши имеет очень большой вынос (до 0,9 м) и обшит досками по плавной дуге («гладью»). В северной стене находится уличный вход в здание, к которому пристроено закрытое крыльцо под отдельной двухскатной крышей. С западной стороны к зданию в 1934 году сделан прируб, под стены которого подведен бетонный фундамент. Прируб имеет двускатную крышу, покрытую кровельным железом. Фронтон прируба обшит вертикальными досками, нижние концы которых оформлены в виде зубцов, образующих зубчатый фриз.

В культовых сооружениях Алтая наиболее полно проявились исторические архитектурные стили — барокко, классицизм, русско-византийский и русский. Именно при возведении храмов архитекторы и строители ставили и решали задачи эстетического освоения пространства, среды; главы церквей и преобладающие на Алтае шпилевидные и шатровые завершения колоколен делали панорамы городов и сел праздничными.

Зрительное восприятие храмов усиливалось благодаря размещению их с учетом индивидуальности городского или сельского ландшафта. На ровных низких территориях вертикали церквей возводились у береговой полосы рек, хорошо просматривались

при въезде, а при постановке зданий в глубине застройки выбились более высокие участки, чем создавался второй план панорамы. Разумно и красиво ставились церкви и часовни на площадях, а если на улице, то с отступом от красной линии; украшением селений служили скверы и сады, всегда окружавшие культовые здания.

Культовым памятникам присуща духовная, эстетическая и культурная целостность. Под культурной ценностью мы понимаем то, что способствует осознанию личностью или группой людей своего прошлого, как в этническом и биологическом, так и в географическом и региональном смыслах. Следует воспринимать культовые памятники как национальное наследие, как достояние всего человечества, с одной стороны, и как святыню для отдельных групп верующих – с другой.

Физическое массовое уничтожение культовых зданий, разграбление церковных ценностей, проходившее в 20 – 30 годах,

образовало в городской среде нишу, которую пытались заполнить культурно-просветительскими учреждениями, чаще всего домами или дворцами культуры. Крупным масштабом, холодностью, отчужденностью от среды города и природы клубы и дворцы не были обращены к интимному миру человека, они воплощали идею книжную, надуманную, искусственную. Клубы не могли занять нишу, принадлежащую в городе или селе храму. Современные архитекторы и художники решают задачу, каким быть храму сегодня, «какой арсенал средств художественной выразительности выбрать для того, чтобы он отвечал требованиям традиций культовых обрядов и в то же время был явлением своего времени» [7]. Все это, на наш взгляд, определяет актуальность изучения и включения в научный оборот как можно больше информации из истории храмового строительства во всех регионах России.

Библиографический список

1. ЦХАФАК. Фр. 10, оп. 4, д. 20, л. 13, 41, 46.
2. ЦХАФАК. Фр. 10, оп. 4, д. 20, л. 13, 46; л. 332–349; л. 348.
3. Гришаев В.Ф. Поруганный храм. *Молодёжь Алтайа*. 1990; 18 мая.
4. ЦХАФАК. Ф. 1117, оп. 1, д. 10, 12, 37; Ф. 65, оп. 1, д. 9.
5. ЦХАФАК. Ф. 26, оп. 1, д. 1131, л. 1; Алтайский сборник. Барнаул, 1991: 14.
6. ККМ. N 817, 1115, 8901/1; КГА. Ф. 63, д. 2, 5.
7. Вержбицкий Ж.М. Проектирование культовых сооружений в государственных художественных вузах. *Искусство архитектуры*. Санкт-Петербург, 1995.

References

1. CHAFAK. Fr. 10, op. 4, d. 20, l. 13, 41, 46.
2. CHAFAK. Fr. 10, op. 4, d. 20, l. 13, 46; l. 332- 349; l. 348.
3. Grishaev V.F. Porugannyj hram. *Molodezh' Altaya*. 1990; 18 maya.
4. CHAFAK. F. 1117, op. 1, d. 10, 12, 37; F. 65, op. 1, d. 9.
5. CHAFAK. F. 26, op. 1, d. 1131, l. 1; Altajskij sbornik. Barnaul, 1991: 14.
6. KKM. N 817, 1115, 8901/1; KGA. F. 63, d. 2, 5.
7. Verzhbickij Zh.M. Proektirovanie kul'tovyyh sooruzhenij v gosudarstvennyh hudozhestvennyh vuzah. *Iskusstvo arhitektury*. Sankt-Peterburg, 1995.

Статья поступила в редакцию 17.09.15

УДК 746.1

Turganbayeva Sh.S., Doctor of Art Criticism, Design and Symbat Technology Academy, Vice Rector for International Relations and Creative Development of ADT "Symbat" (Almaty, Kazakhstan), E-mail: Shahizada08@mail.ru

Stepanskaya A.G., Candidate of Art Criticism, senior lecturer, Department of History of Domestic and Foreign Arts, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: stm@art.asu.ru

Chernyaeva I.V., Candidate of Art Criticism, senior lecturer, Department of History of Domestic and Foreign Arts, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: gurkanina-22@mail.ru

COLORISTIC SOLUTION OF THE KAZAKH NATIONAL COSTUME. On the basis of an archetypic approach the authors of the article consider a constructive decision and a color palette of a national costume of the Kazakh ethnos. The authors show that the development of the costume and all arts and crafts in the course of historical dynamics is built in a consecutive chain: a life subject – a museum piece – lifestyle (fashion) – object of transformation in the modern design. It is about a reconstruction of art values in a new historical situation as experience of reproduction of ethnocultural identity in conditions of the present. The national costume of the Kazakh is analyzed as traditional art in space of modern culture, introduced in it on the basis of a special technique with application of certain means: style, graphic and expressive and design. This technique assumes profound knowledge of history and traditions of formation of designs and a color palette of the Kazakh national clothes, studying ancient and development of the new technologies expanding base of design and design receptions on the basis of the principle of substantial continuity of cultural and historical experience. The authors come to a conclusion that the Kazakh national costume is a system of spiritual, esthetic and art values of the Kazakh ethnos.

Key words: symbol, color traditions, national costume, system of values, Kazakh ethnos.

Ш.С. Турганбаева, д-р искусствоведения, проректор по международным связям и творческому развитию АДТ «Сымбат», Академия дизайна и технологии «Сымбат», Казахстан, г. Алматы, E-mail: Shahizada08@mail.ru

А.Г. Степанская, канд. искусствоведения, доц. каф. истории отечественного и зарубежного искусства, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru

И.В. Черняева, канд. искусствоведения, доц. каф. истории отечественного и зарубежного искусства, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: gurkanina-22@mail.ru

КОЛОРИСТИЧЕСКОЕ РЕШЕНИЕ КАЗАХСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО КОСТЮМА

На основе архетипического подхода авторы статьи рассматривают конструктивное решение и цветовую палитру национального костюма казахского этноса. Авторы показывают, что развитие костюма и всего декоративно-прикладного искусства в процессе исторической динамики выстраивается в последовательную цепочку: предмет жизни – музейный экспонат – стиль жизни (мода) – объект трансформации в современный дизайн. Речь идет о воссоздании художественных ценностей в новой исторической обстановке как опыте репродуцирования этнокультурной идентичности в условиях современности. Национальный костюм анализируется как традиционное искусство в пространстве современной культуры, внедряемый в нее на

основе особой методики с применением определенных средств: стиливых, изобразительно-выразительных и проектно-конструкторских. Данная методика предполагает глубокое знание истории и традиций формирования конструкций и цветовой палитры казахского народного костюма, изучение древних и разработку новых технологий, расширяющих базу проектных и конструкторских приемов на основе принципа содержательной преемственности культурно-исторического опыта. Авторы приходят к выводу о том, что казахский национальный костюм – это система духовно-эстетических и художественных ценностей казахского этноса.

Ключевые слова: символ, цветовые традиции, костюм, система ценностей, казахский этнос.

Актуальность статьи обусловлена необходимостью осмысления проблемы вековых традиций искусства и культуры, положенных в основу национального самосознания: колористические предпочтения казахов, сформировавшиеся под воздействием экономико-географического (пересечение важнейших миграционных и торговых путей Евразии), социально-экономического (кочевого образа жизни) факторов, природно-климатических условий, художественных традиций и древних религиозных верований. Идея единения природы и человеческого бытия, имевшая влияние на духовную жизнь и определявшая многие стороны самобытной культуры кочевников, зародилась в их традиционном мифологическом сознании. В основу колористического решения был ассоциативно заложен художественный образ окружающей природы. Географические названия местностей связаны с цветовыми характеристиками, выражают эстетические критерии, народные представления о красоте. Сохранение своеобразного национального колорита в современном искусстве Казахстана позволяет решать задачи научно-познавательного, культурного и идеологического характера. В исследовании прослежены закономерные и специфические черты формирования искусства цвета, влияние на этот процесс социально-экономических, географических, религиозных и других факторов, а также симбиоз восточных и западных эстетических средств цветовыражения в современном творчестве Казахстана. Заявленная в статье проблема имеет междисциплинарный характер. В научной литературе ее анализ представлен трудами казахских авторов – С.К. Садырбаева, М.С. Муканова, И. Ибраева; российских ученых – Е.А. Клодта, Р.В. Захаржевской. Много ценных сведений о проблемах цветовосприятия в казахской культуре содержится в трудах У. Карабаева, К.С. Васильева. Названные авторы посвятили свои публикации преимущественно изучению цветоколористики национального костюма. Источниками для исследования исторического аспекта применения цветовой палитры в искусстве казахов служат предметы одежды, изделия из мягких материалов, хранящихся в государственных музеях, наиболее обширными материалами обладают Центральный государственный музей Казахстана, значительное число экспонатов находится в музее Антропологии и этнографии Академии наук Республики Казахстан, а также в Государственном музее искусств им. А. Костеева. Казахская одежда, хранящаяся в музеях – главный информационный источник для написания данной статьи.

Авторы статьи руководствовались общенаучными методами исследования, наряду с ними применялся архетипический подход. Архетипы имеют сложный смысл, который формировался на протяжении нескольких архаических культурных пластов. Архетипы имеют в мифологии систему связей, а мифологический образ отражает мировоззрение эпохи, её символы.

Эстетика цветовых отношений убедительно проявляется в предметах материальной и художественной культуры казахов. Особое значение цвет имел в традиционном казахском костюме. В сложении его конструктивных особенностей и цветовых решений важную роль сыграла одежда ранних кочевников. Уникальным является открытие археологами могильников в Горном Алтае – курган 1, могильник Ак-Алаха 3. В нём был обнаружен женский костюм, состоящий из юбки, рубахи с длинными рукавами, легкой меховой шубы, украшенной кожаными аппликациями, на ногах белые войлочные сапоги-чулки, по верхнему краю украшенные аппликацией из зооморфных мотивов. Кочно-кочевые цивилизации Востока оставили богатое наследие предметов искусства, где одежда занимает особое место, а в одежде приоритетен красный цвет – цвет высшей власти и господства. Цвет и орнамент – два базовых, взаимодополняющих фактора художественного образа национального костюма. Орнамент строится на ритмическом чередовании геометрических или изобразительных символов. Каждый из элементов орнамента имел реальный прототип: круг и крест символизировали солнце, квадрат – землю, спираль и зигзагообразная линия – развитие, движение. Орнаментальное искусство развивалось по пути не конкретного воспроизведения реальных объектов, а передачи его содержания в условно-абстрагированной форме: изобража-

лась какая-нибудь деталь по принципу замены целого наиболее важной его частью. Одной из предпосылок появления орнамента была необходимость отмечать отличительными знаками предметы семьи, рода, племени. Эти знаки – символы приобрели орнаментальную выразительность узора, чему во многом способствовало использование цвета [1]. Тщательный подбор цвета у казахов был направлен на то, чтобы вызвать у человека положительные чувства и ассоциации. Природа явилась основным источником для создания оригинальных цвето-орнаментальных композиций. Казахи добились стилизации природных форм, переработав реальную предметную форму в упрощенно-условную. Выбор цветового решения является творческой работой народных мастеров. Цвет орнамента связан с фантазией мастера, а так же с верой в магическую роль того или иного тона. Акцентом орнаментальной композиции чаще всего является красный цвет. Из цветовых предпочтений казахского орнамента и костюма следует отметить, что на первом месте всегда стоял красный цвет, на втором – черный, на третьем – белый, затем выстраиваются другие цвета: бордовый, желтый, зеленый, синий, оранжевый, голубой. Устойчивость цветовой триады «красный-черный-белый» – яркое подтверждение традиционности народного искусства, сохранения его идеалов, обретших классическую форму многие века назад. Смысловая направленность цветовой символики в народной культуре имеет различные аспекты: религиозное, нравственно-гуманитарное и часто определяют основные акценты костюма, являясь его творческой концепцией. Цветовое решение национального казахского костюма строилось по принципу контраста. Общий цветовой строй народного костюма, где преобладают красный, белый, черный, зеленый, желтый, синий обнаруживает связь с древними архетипами, а так же является отправной точкой для поисков современных дизайнеров одежды. Цветовое решение костюма обладает самобытной системой художественных ценностей, истоки которого кроются в области декоративно-прикладного искусства, формировавшиеся под воздействием окружающей природы, определивших сферу духовно-эстетических воззрений народа.

В XIX веке немецкий исследователь и путешественник фон Шварц «в отношении эффектного подбора красок и дорогих тканей жители Центральной Азии превосходят всех Европейских художников, привыкших к небу свинцового цвета» [2]. Системному следованию подбору колорита, к определенной привязанности высказал в свое время И. Гете: «Достаточно иногда увидеть знакомые сочетания цветов, чтобы почти безошибочно определить этническую принадлежность предмета, материальной культуры» [3]. Об особой привилегированности в древних культурах красного цвета свидетельствует множество фактов. Именно этот цвет был характерен для предметов женской, мужской и детской одежды из ряда пазырыкских курганов (мужские и женские шерстяные шаровары, конструктивные швы на плечевой одежде – рубаше также были выполнены красным шнурком, красного цвета были женские платья, шерстяные детские шапочки).

Цвет в одежде издревле использовали для усиления образности и информативности, для передачи характера и эстетических предпочтений, но, пожалуй, более всего он выполнял символическую функцию. Рассмотрим её на конкретных примерах. Первая рубашка ребёнка у многих тюркских народов называлась «ит-койлек» – «собачья рубашка». Она шилась из множества разноцветных лоскутов в технике курак [4]. Название было связано с тем, что прежде чем впервые надеть на ребёнка рубашку, её набрасывали сначала на голову щенка или собаки. Если в семье часто умирали дети, то первую одежду ребенка шили из 7 лоскутов ткани, полученных из семи разных домов. Отличительной особенностью этого костюма является не только архаичный крой, но и неподшитость подола и края рукава. Обычно такую рубашку шили матери своим детям; чужому человеку эту работу не передоверяли, даже внутри одной большой семьи.

Выразительной частью народного костюма являются головные уборы, играющие главенствующую роль опознавательной функции одежды. В головных уборах казашек преобладал белый цвет. Белые головные уборы сопровождали казашку всю

жизнь, ведь белый – цвет Аллаха. Первый год замужества женщина носила саукеле, где преобладающим цветом был красный. В исследовании И. Захаровой и У. Ходжаевой мы находим следующее описание этого головного убора: «Саукеле состояло из двух основных частей: непосредственно на голову надевали коническую шапочку из ткани, простеганную с подкладкой, до 25 см высотой, иногда к ней пришивали налобник и назатыльник. С наступлением беременности на голову замужней женщины одевался первый кимешек (накидка), детали которого постепенно менялись в зависимости от возраста. В целом он состоял из двух частей: самого кимешка – накидки, сшитой по форме головы с вырезом для лица, и верхней части в виде женской чалмы, тюрбана, наматываемого поверх кимешка. Обе части шились из белой ткани.

Разнообразны мужские головные уборы казахов, в которых доминировал белый цвет, поэтому высокая шляпа из белого войлока получила название «ак калпак». Нарядность изделия придавала и вышивка белым шелком. В отделке мужских и женских поясов зеленого, коричневого, красного цветов, которые являлись неотъемлемой частью казахского костюма, преобладает зеленый цвет.

Исходя из вышесказанного, общие тенденции цветового строя народного костюма, в котором преобладают красный, белый, черный, зеленый, желтый, синий, обнаруживают связь с древними архетипами и являются показателем устойчивых давних эстетических традиций казахского народа.

Для культуры Казахстана XXI века характерно возрождение традиционного колорита, того чувства цвета, которое было присуще традиционной казахской культуре. Колорит предметов современного дизайна становится носителем этнокультурного своеобразия, связующим звеном, объединяющим протодизайн и современные дизайнерские подходы. Начавшееся в начале 2000-х годов тяготение к традиционным цветовым гаммам демонстрирует преемственность с предшествующим художественным

опытом народного искусства. Цвет и композиция в современном дизайне стал подтверждением актуализации национальных традиций на современном этапе развития Казахстана как результативного средства противостояния тенденциям, связанным с процессами глобализации: глобализация в сфере духовности и национальной идентичности не может оцениваться однозначно положительно [5].

В творческой концепции современных дизайнеров есть выбор: подчеркивать или игнорировать национально-колористические и конструктивные особенности традиционной культуры. В условиях, когда определенный вид одежды приобретает массовый характер, начинается процесс поиска новых форм костюма. Создание костюма относится к области архитектурного искусства. Владение образным мышлением, необходимым качеством, способствующим поиску инновационных решений, позволяет современным дизайнерам достигать результатов путем преобразования природных форм, холмов и рельефов песчаных барханов в трансформированную одежду. Целостность структуры костюма создается пропорционально взаимодействиям частей, связанных с конструктивной основой. Соединение отдельных частей и объемов в единое целое происходит за счет контура цветных декоративных линий и проникновения в мировоззренческую основу традиционной культуры. В современном обществе экологическое направление в дизайне приобретает популярность. В сознании человека закреплялись выработанные тысячелетиями колористические функциональные и экологические свойства кожи, войлока, шелка и других древних материалов. Профессиональный подход в дизайне костюма основан на признании относительной самостоятельности цвета как средства формообразования предметной среды. Колористика – наука о цвете, включающая, помимо традиционного цветоведения, раздел знаний о цветовой культуре, цветовой гармонии, национальных цветовых предпочтениях, цветовом языке. Цветовая культура народов самобытна, если не сказать уникальна.

Библиографический список

1. Asanova S.Zh., Asanova A.E., Asanova B.E., Turganbayeva Sh.S., Stepankaya T.M. The distinctive characteristics of color perception in the Eastern and Western cultural tradition. *Life Science Journal*. 2014; 11(10s): 544 – 547.
2. Radkevich V.A. *The heirs of the Silk Road. Uzbekistan*. Stuttgart, London Univ. «Edition hansjorg mayer», 1997.
3. Goethe I. *Selected Works of science*. Moscow, 1957.
4. Turganbayeva Sh.S., Stepankaya T.M. Regarding the Origins of Symbols, Symbolic Functions of Colour and Infinity Lines. *World Applied Sciences Journal*. 2014; 31 (4): 534 – 537.
5. Степанская Т.М. Художественное наследие Алтая и сопредельных территорий (Казахстан, Монголия, Китай) в контексте проблемы преемственности поколений. Барнаул, 2013.

References

1. Asanova S.Zh., Asanova A.E., Asanova B.E., Turganbayeva Sh.S., Stepankaya T.M. The distinctive characteristics of color perception in the Eastern and Western cultural tradition. *Life Science Journal*. 2014; 11(10s): 544 – 547.
2. Radkevich V.A. *The heirs of the Silk Road. Uzbekistan*. Stuttgart, London Univ. «Edition hansjorg mayer», 1997.
3. Goethe I. *Selected Works of science*. Moscow, 1957.
4. Turganbayeva Sh.S., Stepankaya T.M. Regarding the Origins of Symbols, Symbolic Functions of Colour and Infinity Lines. *World Applied Sciences Journal*. 2014; 31 (4): 534 – 537.
5. Stepankaya T.M. *Hudozhestvennoe nasledie Altaya i sopredel'nyh territorij (Kazahstan, Mongoliya, Kitaj) v kontekste problemy preemstvennosti pokolenij*. Barnaul, 2013.

Статья поступила в редакцию 17.09.15

УДК 7.01

An S.A., Doctor of Sciences (Philosophy), Head of Department of Philosophy and Cultural Studies, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: fil@uni-altai.ru

Kosterina M.G., Cand. of Art Studies, senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: mari_kosterina@mail.ru

CRISIS-CONNECTED PHENOMENA IN ARTS AT A TURN OF THE CENTURY. In the article the researchers formulate a question about the basics of arts in a transitional period of time. The work studies an opposition of modern and traditional art. The authors have described the characteristic features of art in a technocratic society. The contradictions of modernism in the art are analyzed. A position of being between centuries is considered. It is compared with a notion of Homo zwihsens. The authors mark discomfort that happens when the internal imbalance is found. The work makes an accent on depersonalization of the modern art. The theoretical substantiation of “the art without borders” is reported. A language of vibrations in the scenic art of W. Kandinsky is studied. The researchers also compare concepts of “art” and “artificial”. On the whole, the paper reveals signs that are an aftereffect of a crisis in the contemporary art. The work studies the new artistic and synthetic realities.

Key words: art, artistic space, modernism, artificiality, being in a between-position, crisis phenomena, alternative.

С.А. Ан, д-р филос. наук, зав. каф. философии и культурологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: fil@uni-altai.ru

М.Г. Костерина, канд. искусств., доц. Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: mari_kosterina@mail.ru

КРИЗИСНЫЕ ЯВЛЕНИЯ В ИСКУССТВЕ РУБЕЖА ВЕКОВ

В данной статье ставится вопрос о сущности искусства в переходный период. Проводится противопоставление между современным и традиционным искусством. Изучаются характерные особенности искусства в технократическом обществе. Анализируются противоречия модернизма в искусстве. Исследуется состояние «междубытия» – «Homo zwischens», так как творческий человек по природе своей есть существо «цвишенистское». Отмечается также состояние дискомфорта человека при нарушении внутреннего равновесия. Особо акцентируется деперсонализация в современном искусстве. Приводится теоретическое обоснование «искусства без границ» на материале трудов В. Кандинского. Описывается новый язык вибраций в его живописном искусстве. Сравниваются понятия «искусство» и «искусственное». Вскрываются следствия кризисных явлений, которые влияют на состояние современного искусства. Рассматривается новая художественно-синтетическая реальность в искусстве.

Ключевые слова: искусство, художественное пространство, модернизм, искусственность, «цвишенизм», кризисные явления, альтернатива.

В искусстве рубежа веков можно усмотреть и синтетические, и аналитические стремления, направленные в противоположные стороны. Движение к синтезу искусств, к слиянию их в единое художественное пространство, равно как и противоположное этому стремление к аналитическому расчленению внутри каждого искусства одинаково колеблют границы искусства. При таком подходе в основу искусства закладывается не формальное развитие его изобразительных средств, а прямое воздействие действительности, которое художник получает от окружающего мира. Именно этот контакт (или воздействие) заставляет художника менять характер своего искусства. Нет сомнения, что любое творчество – это нарушение каких-либо границ. Теперь же это нарушение обретает острые формы: в современности превозносятся, прежде всего, стихийное искусство, где нелегко распознать мотивы и намерения художника.

Разорвав свои связи с религиозными, этическими, социальными ценностями, современное искусство приобрело силу для выражения глубокой связи человека с его собственной природой, которую можно назвать доисторической, докультурной. Именно в этом феноменологическом смысле искусство обладает силой, делающей его необходимым человеку и обществу в целом. Но в современном искусстве существуют различные способы профанирования прекрасного, потому что прекрасное начинает сковыывать художника, как только устанавливаются определения и законы. Такое искусство несёт в себе отрицание традиционных ценностей, ведь традиционное искусство непосредственно выражало культуру, принадлежащую тому или иному народу, именно потому признавалось и воспринималось людьми непосредственно. Постепенно искусство утрачивало свой магический характер, произошла деперсонализация. Таким образом, искусство стало жертвой отчуждения, бедствия, которое несёт людям техническая цивилизация. Возможно то, что сегодня мы называем искусством, есть нечто иное, предназначенное для иных целей и наполненное иным содержанием?

На протяжении веков с искусством отождествлялось творчество, вдохновение. Однако уже на рубеже XIX – XX веков среди художников усилился процесс размежевания, произошел развал классического художественного образа, что явилось отличительным признаком новой эпохи. С началом XX века революционные процессы еще больше усугубили противоречия во всех сферах, включая культуру и искусство. Обострился кризис старого искусства, и поиск нового художественного языка происходил более интенсивно. Работы модернистов стали значительно отличаться от произведений искусства, создававшихся ранее. Факт создания художниками в различных странах и независимо друг от друга алогичных, искажающих действительность произведений свидетельствует о не случайности этого явления. Художники и мыслители пытались проникнуть в сложные взаимоотношения человека с окружающим его миром. Они анализировали противоречия между возможностями и стремлениями человека, между чувственным и рациональным, между вкусом человека и общепринятыми суждениями. Так, Мартин Хайдеггер видел особенность современной ему эпохи в том, что для нее характерен образ мира как картины: картины, написанной человеком, чья самонадеянность соответствует неспособости потерять связь с истиной Бытия. В подобных условиях в качестве личностной доминанты сформировались особые свойства человека, позволяющие в своей совокупности охарактеризовать его как Homo zwischens [1]. Творческий человек по природе своей – существо «цвишенистское». Уместно здесь обратить внимание на одно существенное обстоятельство: на понимание столь важного для человека понятия, как «интерес», что в переводе с латинского означает «помещаться между». Ведь именно интересами живет

и побуждается к действиям человек. Под воздействием жизненных обстоятельств, при нарушении границы его внутреннего равновесия человек испытывает определенный дискомфорт. Дискомфортность – наиболее часто встречающееся в наше время состояние человека, ставящее его в позицию homo zwischens. И если, приобщаясь к искусству, есть возможность ликвидировать её, то не следует недооценивать роль искусства в жизни человека. Преодолеть дискомфортное состояние «цвишенизма» человек может, лишь обратившись к продуктивному творчеству, к ценностям возвышенной экзистенции.

Одним из первых теоретиков искусства «без границ» или «между границ» стал В. Кандинский. Его «Первая абстрактная акварель» и книга «О духовном в искусстве», в которой художник не только излагал свою творческую программу, но и пророчил наступление эпохи «Великой Духовности», были созданы в 1910 году. Новый язык живописи, полагал Кандинский, поможет прорваться сквозь внешнее – к внутреннему, сквозь тело – к душе, сквозь материальную оболочку вещей – к Божественному «звону» духовных сущностей. Древняя идея звучащего космоса была приведена Кандинским в практическую программу, предлагаемую современному художнику, который берется с помощью кисти и карандаша не только изображать окружающий мир, а создавать «вибрации» души, приобщая её к Духу музыки, Великому космосу и грядущему Духовному царству [2]. Кандинский делает вывод о значимости живописного искусства: «...в живописи... внутренне прекрасна всякая краска, потому что всякая краска родит душевную вибрацию, а всякая вибрация обогащает душу» [3, с. 65]. Духовная пирамида, о которой рассуждает Кандинский, – это символическая модель восхождения человека к вершине, где материальное основание настолько истощается, что в перспективе, превратившись в точку, должно исчезнуть. Всеми средствами В. Кандинский стремился создать «непостижимое пространство»: художник называл «импровизациями» картины, требующие активного участия фантазии.

Духовный опыт человечества, однако, показывает, что сами по себе способности еще не делают человека творцом. Это особенным образом относится к нашему времени и, прежде всего, к западной культуре, в которой произошел разрыв знания и бытия, и homo zwischens завис между ними. Рубеж XX – XXI столетий показал, что творчество может быть безличным, чрезмерно абстрактным – «научным». Выяснилось, что творческий акт, как создание нового, стал алгоритмизуемым, формализуемым, механистичным. Разворот, принципиально изменивший содержание творчества в направлении «алгебраизации», произошел именно в контексте научно-технической революции XX века. Модернистское и постмодернистское искусство не только не противопоставлено технике, но является ее порождением. Оно враждебно всему обреченному, чувственному в человеке и гораздо дальше от прежних классических форм искусства, чем от техники. Не искусство, а искусственное – продукт современного творчества. По сути, неограниченное творчество так же опасно, как чистый Логос, как и вопрос о том, с кем останется человек: с возвышенными или низменными сущностями? «Поистине в космической жизни совершается духовная война и идет борьба за величайшие ценности... Декаданс культуры дает огромный опыт и приоткрывает неведомое...», – писал Н. Бердяев [4, с. 22–23].

Сегодня искусство утверждает ту истину, что на рубеже XX – XXI веков мир для человека не стал ни одномерным, ни упрощенным, ни иерархичным. Гарантом такого мира является сам человек, потому что человек – «это существо, превосходящее самого себя и мир», как справедливо заметил М. Шелер, существо, выходящее за свои границы [5, с. 60]. В переходный период уникальные характеристики искусства зачастую требуют

ют особой системы средств художественной выразительности, какой становится новая художественная образность. Взаимодействие равноправных и противоположных начал, которые вступают в конфликт с собой, всегда сочетаются в новую худо-

жественно-синтетическую реальность. Иными словами, кризис необходим как завершение любого процесса, в том числе и в искусстве, и только через кризис, через так называемую «точку бифуркации» возможен выход на новый виток развития.

Библиографический список

1. Ан С.А. *Хомо цивиленис или человек границы*: монография. Барнаул: Издательство БГПУ, 2001.
2. *Модернизм. Анализ и критика основных направлений*. Москва: Искусство, 1980.
3. Кандинский В.В. *О духовном в искусстве*. Ленинград: Искусство, 1989.
4. Бердяев Н. *Кризис искусства*. Москва: СП Интерпринт, 1990.
5. Шеллер М. Положение человека в Космосе. *Проблема человека в западной философии*. Москва: Прогресс, 1988: 31 – 95.

References

1. An S.A. *Homo civilisens ili chelovek granicy*: monografiya. Barnaul: Izdatel'stvo BGPU, 2001.
2. *Modernizm. Analiz i kritika osnovnykh napravlenij*. Moskva: Iskusstvo, 1980.
3. Kandinskij V.V. *O duhovnom v iskusstve*. Leningrad: Iskusstvo, 1989.
4. Berdyayev N. *Krizis iskusstva*. Moskva: SP Interprint, 1990.
5. Sheller M. Polozhenie cheloveka v Kosmose. *Problema cheloveka v zapadnoj filosofii*. Moskva: Progress, 1988: 31 – 95.

Статья поступила в редакцию 25.09.15

УДК 7. 067

Zolotykh N.S., postgraduate, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: Nad5142@yandex.ru
Vinitskaya N.V., Cand. of Arts Studies, senior lecturer, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia),
 E-mail: Natigor007@yandex.ru

SPECIFICS OF FORMATION OF ARTISTIC DYNASTIES IN THE WESTERN SIBERIA IN THE XX CENTURY. The article considers a process of formation of an artistic environment in Siberia. The authors study the influence on the development of the artistic life of the Imperial government, the interaction of artistic traditions and everyday life. The work shows how new art forms and directions in arts appear. The work presents an analysis of opening the first Siberian University in Tomsk, a cultural center of Siberia. The paper mentions problems of opening the first exhibition in the city of Tomsk in 1860 by P. M. Kasharov. Such facts as foundation of a National Academy of Fine Arts and Art Galleries in the Siberian city of Tomsk in 1918, as well as opening Art Industrial Institute named after M. A. Vrubel and a Museum of Fine Arts in Omsk are studied. The authors observe the process of the development of a university-based educational space, art environment, the growth of trends in the intellectual and creative potential, the formation of artistic dynasties in Siberia. A list of main dynasties of the Western Siberia is given.

Key words: artistic life, artistic environment, tradition, form, art, art centre, exhibition, art gallery, national Academy, creative potential, artistic dynasty.

Н.С. Золотых, аспирант Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск,
 E-mail: Nad5142@yandex.ru

Н.В. Веницкая, канд. искусств., доц. Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина,
 г. Бийск, E-mail: Natigor007@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИНАСТИЙ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В XX ВЕКЕ

В статье рассматривается процесс формирования художественной среды Сибири, влияние на развитие художественной жизни царского правительства, взаимодействие художественных традиций, быта, появление новых художественных форм, направлений в искусстве. Затрагиваются вопросы открытия первого сибирского университета в художественном центре Сибири, г. Томске, открытия первой в истории выставки в г. Томске в 1860 г. П.М. Кошаровым, открытие в 1918 г. Сибирской народной академии художеств и картинной галереи, а также открытие в Омске Художественного промышленного института им. М.А. Врубеля и музея изобразительных искусств. Освещаются вопросы формирования университетского образовательного пространства, художественной среды, тенденции роста интеллектуального и творческого потенциала, формирование художественных династий, перечисляются основные династии Западной Сибири.

Ключевые слова: художественная жизнь, художественная среда, традиции, форма, искусство, художественный центр, выставка, картинная галерея, народная академия, творческий потенциал, художественные династии.

Сибирь – огромный регион, органически связанный с Россией и одновременно обладающий своей спецификой. Сибирь полиэтнична и поликонфессиональна. Культура каждого из живущих здесь народов содержала черты уникальности и самобытности, проявляемые и сохраняемые в первую очередь в народной культуре: устном народном творчестве, музыкальном фольклоре, декоративно-прикладном искусстве.

Художественная жизнь общества неразрывно связана с политическими, экономическими, и другими процессами жизни общества. Уникальный характер взаимовлияния сибирских традиционных культур на формирование единой профессиональной школы «сибирского» стиля, стало проявляться в период так называемого «серебряного века». Для русского искусства во второй половине XIX – начале XX века было характерным обращение к реальной действительности, познанию самого себя через окружающую среду. На первый план в творчестве выходят социальные проблемы общества. Такое направление не могло

не оказать влияние на развитие изобразительного искусства и в Сибири. Процесс формирования художественной среды в Сибири имел свои особенности, которые были обусловлены многими факторами. «Становление художественной среды, в первую очередь, было связано со строительством народных домов, школ, библиотек, театров, появлением газет и возникновением частных коллекций. Значительное влияние на развитие художественной жизни оказало также переселенческая политика царского правительства. Взаимодействие различных культур обеспечивало не только обмен в области художественных традиций, быта, но и порождало создание новых художественных форм, направлений в искусстве» [1, с. 12].

«Фольклорная» направленность искусства в начале XX века на Алтае связана со стремлением объединить разные способы восприятия и отражения мира. Профессиональная культура, идущая из центра России, должна была естественно впитать народные сюжеты и мотивы традиционных культур Алтая, чтобы

оказаться понятной, близкой и востребованной. Выдающиеся мастера профессионального творчества часто тянулись к фольклору как к источнику обогащения профессионального искусства [5, с. 157]. Но в рамках культуры сибирской обогащение это осуществлялось благодаря фольклору иноязычному.

Дефицит культурно-просветительских учреждений в Сибири способствовал направлению основных сил интеллигенции на организацию культурных центров. Эти отклики находили понимание среди большинства сибирского населения. Организаторами развития художественной жизни Сибири второй половины XIX в. стали А.В. Анохин, Г.Н. Потанин, Н.М. Ядринцев, А.В. Адрианов. Участвуя в развитии художественной жизни сибирского общества, они принимали участие в экспедициях по изучению быта и культуры инородцев, собиранию фольклорного материала; организовывали выставки художников, археологические экспедиции, читали лекции, писали отзывы, публиковали свои труды на страницах периодических и научных изданий.

До конца XVIII в. в Сибири не было профессиональных художников. Их появление было связано не только с открытием Академии художеств в России, но и во многом с деятельностью кабинета Императорского Величества. «Среди первых профессиональных живописцев, кто побывал в Сибири, были А.Е. Мартынов, П.П. Александров, Т.А. Васильев, В.П. Петров. Художники рисовали виды сибирских заводов и городов, писали иконы для местных православных церквей, портретировали частных лиц» [2, с. 231].

К концу XIX в. центром художественной и общественной жизни в Сибири становится город Томск. Причин этому было много. Томская губерния по своей территории в то время занимала доминирующее место в Сибири. Являясь административным центром такой большой по территории губернии, Томск стал самым многонаселённым городом за пределами Уральских гор. После открытия первого сибирского университета Томск переименовали в образовательный центр. В Томск приезжает и работает огромное количество учёных, исследователей, профессиональных художников. К этому периоду относится приезд семей Базановых, Капустинных, художника П.М. Кашарова.

С первых лет нового, XX века в Томске осуществляются важные для развития изобразительного искусства начинания. Это организация художественных выставок и создание в 1909 году «Общества любителей художеств». На художественных выставках выступают и местные авторы, и московские, и петербургские художники.

«Первая в истории Томска и Сибири выставка была организована в 1860 году художником П.М. Кошаровым, затем в 1886 г. состоялась персональная выставка А.Э. Мако. А за десять лет деятельности одного лишь томского общества любителей художеств (ТОЛХ) с 1908 по 1919 г. было проведено более двенадцати крупных выставок, из них одиннадцать периодических с участием от шести до тридцати семи художников, и три передвижные выставки в Иркутске, Красноярске, Омске» [2, с. 237].

«В 1917 году в Иркутске открылся университет (Иргосун), Институт изящных искусств; в 1918 году в Томске – Сибирская народная академия художеств и картинная галерея; позже в Омске – Художественно – промышленный институт имени М.А. Врубеля и Музей изобразительных искусств» [2, с. 239].

На Алтае в это время также наблюдается значительное оживление культурной жизни. Очень динамично протекала художественная жизнь в Барнауле, куда съехалось множество художников. В своем родном городе собрались, проработав или проучившись какое – то время вдали от него, «А.О. Никулин, В.В. Карев, М.И. Курзин, Е.Л. Коровай, В.Н. Гуляев, Д.И. Чашников. Работали барнаульцы М.И. Трусов, А.И. Евреинов, приехал скульптор С.Р. Надольский, и вместе с ним его жена, живописец Н.А. Янова – Надольская. С 1920 по 1921 год на Алтае жил и работал М.И. Авилов» [3, с. 134].

В течение XX века произошли важные перемены в региональной культуре России. В результате формирования университетского образовательного пространства и художественной среды обозначились тенденции роста интеллектуального и творческого потенциала, становление научных и художественных школ, а также нового явления – рождение и развитие художественных династий.

На сегодняшний день на территории Сибири сформировалось несколько художественных династий:

- В Новосибирске – династия Миловановых, она состоит из трёх поколений: Петра Алексеевича, Арсения Петровича, Натальи Викторовны и Ивана Арсеньевича, их творчество представ-

ляет собой сложную гамму личных ощущений, переживаний и отношений – с собой, с миром и друг с другом. Художники династии Миловановых работают практически во всех жанрах, но большинство работ посвящены пейзажу.

- В Омске – династия Беловых–Некрасовых, которая состоит из трёх поколений: Кондратия Петровича, Станислава Кондратьевича, Вячеслава Михайловича.

- В Иркутске – династия Шпирко, состоит из трёх поколений: Евгения Владимировича, Александра Владимировича, Марины Владимировны, их творчество рассказывает о старом г. Иркутске. Работают в различных жанрах от живописи до книжной графики.

- В Новокузнецке – династия Храбрых, которая состоит из двух поколений: Анатолия и Ильи, они являются как художниками, так и преподавателями гравюры, часто используют старинную технику резную ксилографию.

- В Томске – династия Панаркиных, Светлана и Иван являются вторым поколением, они известны как мастера необычных натюрмортов.

- В Чите – династия Чемсо, состоит из четырёх поколений: Виктора, Аллы, Людмилы, Валерии. Они создают большие тематические циклы, посвящённые историко-революционным и военно-патриотическим темам, а также труженикам края.

- В Кызыле – династия Байынды, которая состоит из двух поколений: Байыра и его дочери Елизаветы, это вторая в истории Тувы женщина-камнерез, является ученицей и продолжательницей традиций своего отца известного камнереза.

- В Барнауле – династия Октябрьей, она состоит из трёх поколений: Валерия, Дениса и Евгении. Валерий создает пейзажи в символическом и реалистическом ключе, его дочь тяготеет к натюрморту, сын работает в жанре, как он его характеризует, неоромантизм (его картины окутаны дымкой и романтичностью). Династия Щетининых состоит из трёх поколений: Прокопия Алексеевича – скульптора, художника, Анатолия Прокопьевича – живописца, владельца частной арт-галереи, Натальи Анатольевны – искусствовед и продолжатель семейных, художественных традиций. Династия Ибрагимовых – Ивановых – Хайрулиновых – эта династия составляет поистине уникальное явление по разновидности и значению вышедшей из неё мастеров. Только в одной ветви древа этой династии Хайрулиновых три выдающихся художника: Ильбек, Роберт, Алина, и Ирина – начинающий художник. Династия Бралгиных состоит из двух поколений: Юрия Егоровича, Егора Юрьевича. Главной темой творчества является идея воссоединения человека с природой. Основная тема в творчестве Ю. Бралгина – Горный Алтай, а точнее жизнь и быт коренных алтайцев, их традиции и обряды. Его картины акцентируют внимание зрителей на наиболее важных явлениях и ценностях национальной культуры алтайского народа. Здесь есть и обращение к древней религии – шаманизму, и к страницам эпоса и мифологии, сцены, связанные с обрядовой культурой и бытовые сценки, философские размышления о жизни и единстве человека с природой. В художественных образах прошлого и настоящего алтайцев он старается воплотить идеал гармоничного отношения с самим собой, своими близкими, окружающим миром, космосом. [4]. Егор с помощью своих работ пытается раскрыть мир людям, таким, какой он есть, сквозь суровую реальную действительность. Ещё одна династия – Коробейниковых – состоит из двух поколений: Юрия Павловича, Павла Юрьевича. Они создавали множество произведений, посвящённых Алтаю. Династия Еровиковых состоит из двух поколений: Павла Михайловича, Виталия Павловича. Всю свою жизнь они посвятили живописи, главное направление – пейзажи г. Бийска),

- В Горном Алтае – династия Головань, которая состоит из трёх поколений: Алексея, Василия, Дарьи, главная тема творчества – красоты Горного Алтая.

Художественные династии – это поистине уникальное явление в Сибири, которое продолжает художественные традиции изобразительного искусства, передавая их из поколения в поколение, оставляя заметный след в истории искусства и культуры России.

Знание и понимание основ культуры региона становится тем более важным, чем более он удален географически от центральных городов и крупных музеев. В этом плане культура Алтая (как объединённого понятия, включающего Алтайский край и Республику Алтай), являясь вариантом российской культуры [6, с. 89], может быть интересна не только искусствоведам, но историкам и педагогам.

Библиографический список

1. Копылов А.Н. *Очерки культурной жизни Сибири XVII начала XIX в.* Новосибирск: Наука, 1974.
2. Бортников С.Д. *Художественная интеллигенция Сибири (1961 – 1980 гг.)*. Барнаул: АГИИК, 1997.
3. *Русское искусство: Очерки о жизни и творчестве художников середины XIX в.* Под ред. А.И. Леонова. Москва: Искусство, 1958.
4. Виноцкая Н.В. Сказочно-мифологический жанр в русской художественной культуре. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6: 428 – 430.
5. Виноцкая Н.В. Отражение идеи религиозного многообразия Алтая в трилогии А.В. Анохина. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 4: 56 – 58.
6. Виноцкая Н.В., Шабалина Е.П. Отражение идеи религиозного многообразия Алтая в трилогии А.В. Анохина. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 1: 88 – 91.

References

1. Kopylov A.N. *Ocherki kul'turnoj zhizni Sibiri XVII nachala XIX v.* Novosibirsk: Nauka, 1974.
2. Bortnikov S.D. *Hudozhestvennaya intelligenciya Sibiri (1961 – 1980 gg.)*. Barnaul: AGIIK, 1997.
3. *Russkoe iskusstvo: Ocherki o zhizni i tvorchestve hudozhnikov serediny XIX v.* Pod red. A.I. Leonova. Moskva: Iskusstvo, 1958.
4. Vinickaya N.V. Skazochno-mifologicheskij zhanr v russkoj hudozhestvennoj kul'ture. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6: 428 – 430.
5. Vinickaya N.V. Otrazhenie idei religioznogo mnogoobraziya Altaya v trilogii A.V. Anohina. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 4: 56 – 58.
6. Vinickaya N.V., Shabalina E.P. Otrazhenie idei religioznogo mnogoobraziya Altaya v trilogii A.V. Anohina. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 1: 88 – 91.

Статья поступила в редакцию 01.10.15

УДК 741

Nekrasova A.N., postgraduate, Department of History of Russian and Foreign Art, Altai State University (Barnaul, Russia),
E-mail: anot82@mail.ru, stm@art.asu.ru

THE ROLE OF THE ARTISTIC TRADITION IN THE VALUE SYSTEM OF THE MODERN SOCIETY: THE IMPACT OF COMPUTER TECHNOLOGY ON THE ART GRAPHICS IN CHILDREN'S BOOKS. The author addresses an issue of demand for arts in the twenty-first century; the example is made in illustrations to "artistic design" and "mass" books. An impact of computer technology on the development of graphic design is immense. The author raises a problem of computerization of art in the contemporary society. The work considers examples of books' design in the Altai and the creative work of graphic artists of the XX-XXI centuries. One of the important issues of the modern time, as the author states it, is how to draw a line and to overcome the contradiction between values in art and popular culture, between a creative activity and "a mass production". The main idea of the study is that the production process will never replace man-made creative and harmonious co-existence. The author shows computerized design in the books' industry as a subordinate role.

Key words: artistic tradition, children's book illustrations, Altai school graphics, computer graphics.

A.N. Некрасова, соискатель каф. истории отечественного и зарубежного искусства, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: anot82@mail.ru, stm@art.asu.ru

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ТРАДИЦИИ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА: ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ИСКУССТВО ДЕТСКОЙ КНИЖНОЙ ГРАФИКИ

Автор обращается к проблеме востребованности искусства в XXI веке на примере иллюстраций к «художественной» и «массовой» книге. Влияние компьютерных технологий на развитие искусства графики, масштабность компьютеризации искусства в современном обществе. Рассматриваются образцы книжного искусства на Алтае, творчество художников-графиков XX – XXI столетия. Один из важных вопросов современности в том, как провести границу и преодолеть противоречия между системой ценностей художественной и массовой культуры, между творческой деятельностью и «конвейерностью». Основная мысль исследования в том, что технологическое производство никогда не заменит рукотворного творчества и единственный путь гармоничного сосуществования – это подчиненная роль первого второму.

Ключевые слова: художественная традиция, детская книжная графика, алтайская школа графики, компьютерная графика

Печатное дело в России, как и вся сфера культуры и искусства, с 90-х годов XX века снято с государственного обеспечения и переведено на коммерческую основу [1, с. 62]. В наиболее критичном состоянии пребывает именно детская литература. В большей степени это связано с развитием информационных технологий, быстрым взрослением детей, доступностью интернет-ресурсов. Несмотря на то, что интернет предоставляет самые широкие возможности для игровых и познавательных интересов детской аудитории, он не сможет в полной мере заменить ребенку чтение книг, во время которого он учится понимать чувства и мотивы других людей, сопереживать, развивать пространственное мышление. Компьютер и интернет в сущности тот же конвейер – индустриальное производство и трансляция «массовых ценностей» основывается на господстве механических технологий, скорости передачи, «клиповом мышлении». Стоит отметить, что в процессе производства компьютерно-информационная революция являлась важной предпосылкой для развития сфер нематериальной культуры, а компьютерные технологии – одна из наиболее удобных форм для создания и использования материальных носителей культурных ценностей.

Оформление печатной продукции такой кропотливый процесс, в котором технический и художественный моменты слиты в синтетическом единстве. Используя компьютерную графику для художественного дизайна, необходимо четко осознавать, что компьютер здесь выступает как инструмент художника, подобный карандашу, перу или кисти, но, обладающий своими специфическими возможностями.

Прежде всего, это легкость манипулирования изображением, возможность не только стереть какие-то его части и добавить новые, но и заменить один цвет на другой, высветлить, затемнить или даже поменять всю гамму. С помощью графического редактора на экране компьютера можно создавать сложные многоцветные композиции, редактировать их, меняя и улучшая, вводить в рисунок различные шрифтовые элементы, получать на основе созданных композиций готовую печатную продукцию. Компьютерная графика позволяет художникам реализовывать идеи, которые при «ручной» работе были бы трудно выполнимы. При этом говорить, что классические техники графического рисунка (тушь, акварель, темпера, акрил, аппликация, силуэт и др.) уходят «на задворки истории», по меньшей мере, некорректно.

Напротив, постмодернистские тенденции нашего времени позволяют книжным иллюстраторам сочетать различные направления и техники, при этом свободно интерпретируя свое визуальное видение текста. Вместе с тем компьютерная графика всё более плотно интегрируется в сферу книжной иллюстрационной индустрии, составляя конкуренцию традиционным техникам рисования [2].

В чём же отличие продукта компьютерной графики от традиционной иллюстрации художника? Принято считать, что при «ручной» работе иллюстрация наделяется особой экспрессией. Действительно, используя художественные возможности традиционных средств рисования, текстуры и направления движения кисти или другого инструмента, художник не только определяет форму, но и наделяет картину энергией и ритмом. Следует признать, что с момента появления компьютерной графики упор делался на создание фотореалистичных изображений. Методы создания таких изображений достаточно сложны, но в результате получается изображение, которое выглядит неестественно, хотя детали прорисованы очень точно. Стремление устранить этот недостаток привело к развитию нового направления в компьютерной графике, широко применяемого в книжной иллюстрации. Это направление получило название нефотореалистичной визуализации, разработанной с целью максимально приблизиться к экспрессии и выразительности рукотворного творчества.

Стоит отметить, что в современном мире компьютер во многих случаях выполняет роль, аналогичную роли станка, машины по отношению к работнику индустриального общества. Любая компьютерная программа, даже самая совершенная, не в состоянии заменить человеку акт рукотворного творчества. Вопрос, следовательно, в том, как провести границу и преодолеть противоречия между художественным творчеством, как целью человеческой деятельности, и компьютером как средством, созданным для упрощения этой деятельности, но подчинившим человека новому типу технологий.

Искусствоведение в этом отношении настаивает, что цифровые технологии никогда не заменят рукотворного творчества и единственный путь гармоничного сосуществования и развития компьютерной стороны творчества, это подчиненная роль первого второму. Также и с точки зрения психологии творческой деятельности человека, компьютеризация воспроизводства и транслирования духовных ценностей упрощает процесс этого производства, упрощение деятельности же прогресс только в техническом отношении. Клиповое мышление, которое пришло в жизнь современного человека с глобальной сетью мешает глубокому прочтению и взаимодействию с культурными кодами.

Печатную книгу не заменит компьютер и Интернет, однако значима роль и виртуальной книги, в хранении и распространении культурных кодов – информации. Виртуальная книга содержит в себе минимальное необходимое, усеченное представление о книге и её содержании. В отличие от фактических книг, обладающих толщиной и весом, виртуальная книга состоит из одного-двух листов, создающих иллюзию книги как целого. Виртуальные книги не могут заменить многостраничную печатную продукцию, обладающую своей собственной архитектурой; цифровой аналог не дает представление о синтезе искусств в книге, не раскрывает её объемности, особенностей строения, взаимодействия иллюстрации с текстом.

Цифровой мир – это только визуализация, он не дает возможности ощутить, почувствовать, даже увидеть истинный цвет предмета – цифровая копия искажает колорит подлинника. Технология 3D, за которой видят будущее виртуальной реальности – это опять же визуализация, создающая иллюзию воздействия на другие рецепторы, обманчивое впечатление объемности пространства. Такая усеченная «реальность» не позволяет в полной мере сформировать отношение к предмету искусства и к искусству в целом. Поэтому так важно сохранить традицию чтения, восприятия «настоящей» печатной книги.

От востребованности «традиционной» книги зависит прямое развитие искусства книжной графики. В бережном отношении к традиции столица значительно уступает региональным школам, культуру центра осаждают различные заимствованные тенденции и веяния. В то время как провинция часто служит истоком творческих феноменов, почвой для художественного раскрытия одаренных личностей. Доктор искусствоведения, профессор Т.М. Степанская обращает внимание на значимость географического положения в развитии культуры: «Место связано с традициями». В статье «Традиции в культурном наследии Алтая» профессор Т.М. Степанская развивает мысль, что кон-

кретное место не только несет в себе фундамент традиции, но и «дает жизнь многочисленным неповторимым культурам» [3, с. 81]. В этом отношении Барнаул всегда представлял собой центр притяжения и развития художественных сил. Художники-иллюстраторы активно сотрудничали, а так же входили в состав редколлегий Алтайского краевого государственного издательства «АлтайГИЗ», созданного в 1946 году.

С 60-х годов книжная графика на Алтае активно развивалась. В первые десятилетия второй половины XX века алтайские художники наряду со многими другими работали в технике офорта, линогравюры и литографии. В иллюстрациях таких художников, как В.П. Туманов, Б.Н. Лупачев, Ю.Б. Кабанов, В.А. Раменский, заметно выделяются экспрессивные линии, резкие контрасты тонов.

В 1970 с появлением выставочного зала Союза Художников в Барнауле, связана первая выставка «Искусство книжной графики». На выставке, при непосредственном участии редакционного состава Алтайского книжного издательства, были представлены завоевания последних лет в области книжного искусства. Экспозиция демонстрировала простор технических возможностей, авторы двигались не только в направлении офорта и линогравюры, к тому времени иллюстрация обогатилась рисунками в акварельной, пастельной и карандашной технике. Это рисунки В.И. Еврасова, А.К. Дерявского, Л.Н. Пастушковой и др.

К началу 80-х годов молодые выпускники Новоалтайского художественного училища В.П. Максименко, В.А. Кошкар, Т.В. Ашкинази и др., стремились к поиску новых выразительных возможностей, модернизации сложившейся традиции. В поисках новых технических приемов и композиционных возможностей способствовали художники старшего поколения, такие учителя как В.А. Раменский, основавшего большую школу книжной и станковой графики.

Деятельность алтайских художников-иллюстраторов, дизайнеров оказала влияние на формирование образа современной книги. Книга на Алтае имеет свое неповторимое лицо, в облике которого запечатлена традиция местных школ графики, основателями которых были В.А. Раменский, Б.Н. Лупачев, В.П. Туманов, Т.В. Ашкинази, В.А. Кошкар и другие алтайские художники. Историко-культурное наследие демонстрирует, что именно искусство провинции представляет собой благодатную почву для зарождения, развития и сохранения художественных традиций.

«В полиграфии, оформлении, конструировании и иллюстрации новаторство не должно противопоставляться традиционности. Оно возникает постоянно с изменениями социально-культурных потребностей людей. Мы иногда встречаемся с поверхностным и формальным подходом к оформлению книги, с оригинальничаньем, не имеющим оправдания, вызванным стремлением поразить читателя псевдоизобретением» [4, с. 15]. Книга возникла не только как произведение искусства, но и как результат совместной работы автора, художника, дизайнера и полиграфиста, как высшее проявление их мастерства. Опыт работы художника над образом книги позволяет утверждать, что при сохранении традиционной основы форма его очень подвижна. Принципы создания формы (размещение иллюстраций, текста, внешнее оформление) сложились в традиционную систему, но богатые возможности не исчерпаны. Сущность традиционных методов такова, что их можно постоянно разнообразить в современной практике, разрабатывая новую технологию, развивая технику, с учетом современных эстетических взглядов. Суть при этом остается прежней – обогащаются приемы. Новацию нельзя рассматривать в отрыве от традиции. Когда привычный образ книги дополняется новыми оттенками и трактовками – традиция живет, утверждается. Её только необходимо в полной мере знать и понимать.

Книги для детей должны быть источником высокохудожественного, эстетического, нравственного воспитания. «Целью детских книжек должно быть не столько занятие детей каким-нибудь делом, не столько предохранение их от дурных привычек и дурного направления, сколько развитие данных им от природы элементов человеческого духа, – развитие чувства любви» [5, с. 206].

Основная проблема иллюстрация XXI века, заключается в том, что большинство взрослых (и создающих книги, и их покупающих) относится к детской книге, как к незначительному объекту, решительно ни к чему не обязывающему. В этом убеждает то, что покупается и разносится по домам и детским библиотекам большое количество преимущественно безвкусно оформленных книжек. Каждый художник, принимаясь за оформление детской

книги, находит свой собственный ответ на главный вопрос: «как же рисовать для детей?» Рассуждая на эту тему, мы вступаем в дискуссию, которая ведётся уже не одно десятилетие. Этапы дискуссии прослежены Ю.Я. Герчуком в «Художественных мирах книги». Этому посвящена глава «Как же рисовать для детей?» [5, с. 49], в которой автор говорит о критериях оценок, о том, «что такое хорошо» в рисунке для детей, чего мы, взрослые, хотим от него и что в него вкладываем. Требования к детской иллюстрации, выдвигаемые критиками, редакторами, педагогами, не раз существенно менялись. Обычно это делается от имени самих детей — со ссылками на их интересы, потребности, особенности восприятия. Спор о задачах детской иллюстрации, ее типах и принципах возникает вновь на каждом новом этапе развития всего общества. Так как же надо рисовать для детей? «Рисовать, как рисуют сами дети, или как для взрослых, но вносить больше ясности и простоты? Ориентироваться на сегодняшние возможности ребёнка или ставить ему сложные задачи, вести за собой? Рисовать подвижно, остро, схематично или неторопливо рассказывать, накапливая и закрепляя точно увиденные детали? Но, даже поняв историческую, а не абсолютную значимость любого возможного ответа на эти вопросы, мы все-таки не избавимся от

необходимости ответить на них сегодня с точки зрения нашего современного художественного опыта. Как сказывается в детской книге сегодняшний этап общего художественного развития, как представляется нам на его фоне пресловутая и неуловимая «специфика детского восприятия»? Автор книги рассказывает, как произошел переворот в понимании специфики детского восприятия, и что главное было в оформлении детских книг в более позднее время, в 80-е годы XX века. Этот дискуссионный вопрос по-прежнему остро стоит перед современными издателями и художниками.

В современных профессионально выполненных детских книгах художественные образы, созданные иллюстраторами, могут заключать в себе главную концепцию книги и быть настолько выразительными, что книга «заговорит» с маленьким читателем без текста, донося до его сознания совсем не простые мысли. Примером может служить книга для детей алтайской поэтессы В. Новичихиной «Планета детства», в которой рисунки Т. Плотниковой стали подробным и поэтапным средством общения с ребёнком (см.: [1, с. 8 – 9]).

Современные детские иллюстраторы свободны в выборе выразительных средств, техник, в сочетании стилей. Книга раскрывается для ребёнка многими гранями, знакомя его с миром слова и изображения. В книжной иллюстрации выделяется ряд художников, расширяющих представление ребенка о книжном дизайне. Иллюстрированный материал выполняется в технике «пластилиновая живопись», которая детскому восприятию понятнее и ближе, чем, например, живопись или графика, поскольку с пластилином знакомство происходит на ранних этапах развития ребенка. В технике «пластилиновой живописи» работает алтайский художник-график О. Матушкина, автор и иллюстратор книг «Добрых снов» и «Кофейные сказки».

Традиция книжной графики в настоящее время требует своего адекватного воплощения. Механизм преемственности в искусстве сложен. Историк искусства А.А. Каменский определяет понятие «художественная традиция» как процесс отбора, освоения, передачи и развития исторически сложившегося художественного опыта. Задачи современной детской книги — предложить соавторство художнику-иллюстратору: художник должен выстроить стилистическое единство всего издания, обогатить своими образами содержание произведения.

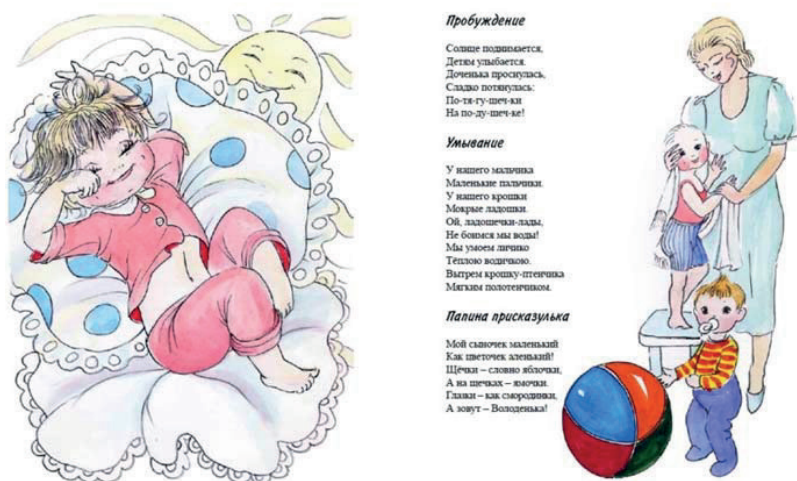


Рис. 1. Плотникова Т. Иллюстрация к книге В. Новичихиной «Планета детства». (Барнаул, 2010. с. 8 – 9).

Библиографический список

1. Черняева И.В. Источники финансирования учреждений культуры в современных условиях. *Вестник алтайской науки*. 2008; 3: 62 – 67.
2. *Новые требования к оформлению детских книг: мнение ученых СПбГУ*. Available at: URL: <http://spbu.ru/newsspsu/18508>
3. Степанская Т.М. Традиции в культурном наследии Алтая. *Фундаментальные исследования*. Пенза, 2008; 8: 78
4. *Художник книги Раменский Владимир Александрович*. Автор-составитель Е.В. Попова. Барнаул: Издательский дом «Барнаул», 2010.
5. Герчук Ю.Я. *Художественные миры книги: учебное пособие*. Москва, 2000.

References

1. Chernyaeva I.V. Istochniki finansirovaniya uchrezhdenij kul'tury v sovremennyh usloviyah. *Vestnik altajskoj nauki*. 2008; 3: 62 – 67.
2. *Novye trebovaniya k oformleniyu detskih knig: mnenie uchenyh SPbGU*. Available at: URL: <http://spbu.ru/newsspsu/18508>
3. Stepan'skaya T.M. Tradicii v kul'turnom nasledii Altaja. *Fundamental'nye issledovaniya*. Penza, 2008; 8: 78
4. *Hudozhnik knigi Ramenskij Vladimir Aleksandrovich*. Avtor-sostavitel' E.V. Popova. Barnaul: Izdatel'skij dom «Barnaul», 2010.
5. Gerchuk Yu.Ya. *Hudozhestvennye miry knigi: uchebnoe posobie*. Moskva, 2000.

Статья поступила в редакцию 29.09.15

УДК 7.01

Nekchvyadovich L.I., Doctor of Art Criticism, senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: lar.nex@yandex.ru

THEORETICAL ORIENTATIONS IN THE STUDY OF ETHNICITY AS A SOURCE OF ARTISTIC ORIGINALITY OF ART. The article is dedicated to an important but insufficiently developed issue of ethnicity as a source of artistic originality of art. The author does an analysis of the degree of the study of this problem in foreign and Russian research works, identifies theoretical orientations of the studies. The paper reveals the significance of ethnomethodology, looks at different types of techniques of the analysis of an ethnic factor in arts, analyzes problems of systematization, interpretation, artistic analysis. Special attention is paid to the justification of the origins of ethnohistory as research areas from existence, in diffuse, scattered, concentrations in different aspects of research on the nature and the basics of art to define ethnicity as an object of study in art history. The equipment of the ethnoart criticism analysis

provides interpreting work of fine arts through the identity of the author as a carrier of a certain ethnocultural tradition, identification of the thematic typology originating from primary archetype, a sign, a symbol, means of art expressiveness.

Key words: ethnicity, art, ethnomethodology, archetype, sign, symbol, contextualism, ethnohistory

Л.И. Нехаядович, д-р искусств., доц. ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет» г. Барнаул,
E-mail: lar.nex@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ЭТНИЧНОСТИ КАК ИСТОЧНИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО СВОЕОБРАЗИЯ ИСКУССТВА

Статья посвящена важной, но недостаточно разработанной проблеме этничности как источника художественного своеобразия искусства. Рассматривается опыт анализа проблемы в зарубежных и отечественных исследованиях, определяются теоретические ориентиры изучения. Раскрывается значение этнометодологии, рассматриваются различные виды техник анализа этнического фактора в искусстве, анализируются проблемы систематизации, интерпретации, художественного анализа. Особое внимание уделено обоснованию истоков этноискусствознания как научного направления от существования в диффузном, рассеянном состоянии, концентрации в разных аспектах исследований природы и сущности искусства до определения этничности как объекта изучения в искусствоведении. Техника этноискусствоведческого анализа обеспечивает прочтение произведения изобразительного искусства через личность автора как носителя определенной этнокультурной традиции, выявление тематической типологии, берущей начало от первичного архетипа, знака, символа, ее смыслообразующее значение, средств художественной выразительности.

Ключевые слова: этничность, искусство, этнометодология, архетип, знак, символ, контекстуализм, этноискусствознание.

В последние десятилетия в современном обществе на уровне мировых и российских общественно-политических и социокультурных практик активно разрабатываются проблемы сохранения художественного наследия. В этом контексте особое внимание уделяется задачам изучения этнокультурного разнообразия, представленного на национальном и региональном уровнях вариативными традициями, в том числе, в сфере профессионального изобразительного искусства. Развитие глобального информационного пространства современного мира актуализирует этнические ценности, что ярко проявляется в искусстве России в целом, и в искусстве её региональных центров, в частности, в современных художественных практиках, связанных с проявлением творческой индивидуальности мастеров. В этой связи поиск ориентиров в изучении проблемы этнокультурной самобытности художественных школ приобретает особое значение.

В науке представлены различные исследовательские направления этого явления – от методов историко-художественного описания до междисциплинарных подходов [1]. Однако проблема этничности для искусствоведения до сих пор остается спорной. Причины этого мы видим в особенностях понятий «этнос», «этничность», «этническая специфика», которые до сих пор не исчерпали всех возможностей понимания и приложения к конкретным явлениям искусства.

Цель статьи – на основе анализа положений современного искусствоведения определить теоретические ориентиры для изучения этничности как источника художественного своеобразия искусства.

Базовым ориентиром изучения заявленной проблемы выступает этнометодологии, которая превращает этничность в широчайшую категорию не только социологии, этнологии, но и искусствоведения. Основатель этнометодологии Г. Гарфинкель первоначально ставил задачу исследования процесса обмена значениями, что в перспективе определило тенденцию универсализации методов антропологического изучения этнических культур [2]. В современном искусствоведении этнометодология оформляется терминологически и содержательно как теоретико-методологическое направление. Теоретическая техника этнометодологического анализа этничности в искусстве сводится к выявлению и раскрытию оснований художественного своеобразия произведений.

Рассмотрение этничности как свойства искусства задает вектор изучения художественного своеобразия с точки зрения феноменологии и герменевтики. Феноменологическая техника позволяет рассматривать художественную картину мира во взаимосвязи общего, особенного и частного. Герменевтика как метод истолкования значений культуры направляет на выявление в произведении искусства двух уровней связей: первый направлен на интерпретацию художественного смысла, второй – открывает взаимодействия с этнокультурными и художественными системами [3].

Характерная черта искусствоведческих исследований рубежа XX-XXI века – ориентация на выявление и раскрытие

архетипических оснований искусства. Актуальность этого направления повышается ориентацией на теорию архетипов не только искусствоведов, но и ученых ряда других направлений в этнографии, социологии, культурологии. Усиливает значение этой проблематики рост неомифологических тенденций в изобразительном искусстве и сознательное обращение художников к архетипическим образам. В искусствоведении категория «архетип» становится инструментом художественного анализа, который трактует современное художественное произведение как систему смыслов, отражающих общечеловеческие идеи, возникших в глубокой древности. Архетип становится ключом для расшифровки образов, сюжетов современного искусства. Исходным теоретическим ориентиром изучения архетипических оснований в искусстве становится методология К.Г. Юнга. В его эстетической концепции «творческим импульсом» художнику служат сны, в которых непроизвольно проявляется коллективное бессознательное, уходящее своими корнями к мифологии и архетипам. Истинный художник, по К.Г. Юнгу, призван мыслить архетипами, и тогда он единичное и преходящее поднимает до всеобщего и вечного. Именно искусство, по мнению основателя архетипического подхода, передает основные и универсальные структуры значения человеческого опыта [4]. Несколько схематизируя, можно сказать, что такие исследования ориентируются на изучение форм выражения коллективного бессознательного и архетипов, которые становятся инструментом анализа и интерпретации художественного своеобразия произведений.

К числу теоретических ориентиров в изучении этничности в искусстве можно отнести концепции, связанные с категорией «знак». Французский философ-постструктуралист и семиотик Р. Барт видит три уровня отношений в знаке: во-первых, внутренних (например, отношение креста к идее христианства); во-вторых, потенциально-внешний, или отношение знаков внутри одной системы (например, взаимоотношение цветов на плоскости холста в системе цветовой символики); в-третьих, актуально-внешний или синтагматический, т. е. такой, при котором знак оказывается связанным и со знаками в своей системе и со знаками в других системах (этот знак символ относится к художественно-культурной традиции, к знакам-символам в других художественных системах) [5].

Во второй половине XX века в науке формируется важный теоретический ориентир изучения этничности в искусстве – этноискусствознание. Дальние и глубокие истоки наиболее плодотворных сторон этноискусствоведческой методологии восходят к эстетике Г.Ф. Гегеля, таким категориям как «всеобщее», «особенное», «единичное». Всеобщее представляет собой исходное основание, которое обуславливает единство в многообразии различных явлений действительности. Особенное трактуется как способ, через который всеобщее реализует себя в объективной действительности, средство саморепрезентации всеобщего. Единичное – уникальная форма существования всеобщего. Именно эти категории позволяют выявить в технике этноискусствоведческого анализа следующие уровни:

1) философский, представленный концепциями, раскрывающими феномен этничности в искусстве, устойчивых ментальных структур образов искусства;

2) общенаучный, представленный системным, историческим, сравнительным, типологическим подходами, на основе которых искусство рассматривается в контексте этнокультуры;

3) частнонаучный, представленный этнографическим и искусствоведческим подходами, ориентированными на выявлении роли этнического фактора в формировании художественного своеобразия произведения искусства [6].

В становлении этноискусствоведения можно отметить следующие этапы: существование в диффузном, рассеянном состоянии, затем концентрация в разных аспектах исследований природы и сущности искусства, и наконец, определение этничности как предмета изучения в искусствоведении. Находясь во взаимодействии с комплексом гуманитарных наук, этноискусствоведение определяет координаты художественного анализа произведений, углубляя знания об этничности как свойстве и источнике художественного своеобразия произведения искусства. Так, например, общие теоретические установки обнаруживаются в контекстуализме. И это не случайно, так как контекстуалистская теория искусства основывается на феноменологической концепции Э. Гуссерля. Главная идея контекстуализма – контекст деятельности индивида, как средства выделения уникальной художественной «монады» и как принцип истолкования принципиально оригинальной природы художественных явлений. Признаки контекста: 1) теоретически осознанная цельность художественного произведения, в силу которой каждый его элемент должен быть воспринят в свете общего содержания; 2) существование произ-

ведения в конкретно-исторических обстоятельствах; 3) вычленение из общего чувственного человеческого опыта некой автономной целостности (произведение, художественное впечатление) как неповторимой эстетической единицы (С. Пеппер).

Проблема этничности как источника художественного своеобразия искусства является актуальной. Изучение ее эволюционирует. Сегодня можно обозначить определенную преемственность в подходах. В России этом направлении значительные разработки осуществили отечественные искусствоведы С.В. Иванов, Б.М. Бернштейн, А.А. Каменский, А.Я. Зись, Д.В. Сарабянов, М.Г. Неклюдова, Е.Г. Катаева, Л.М. Немченко, С.М. Червоная, Т.М. Степанская. Исследуя феномен этничности, учёные утверждают идею об этнокультурной традиции как базовой категории искусствоведческого анализа. Проблема художественного своеобразия искусства рассматривается в контексте диалога культур, выявления их взаимодействия, определения общего и особенного. В научный аппарат искусствоведческих исследований вводятся понятия «этнофутуризм», «этническая идентичность», «картина мира», «этноживопись», «этнографика», «этностиль» [7].

Опыт этноискусствоведческих исследований показал гибкую, диалектическую связь и обусловленность этноса и искусства, а также роль этничности в формировании художественного своеобразия искусства. Техника этноискусствоведческого анализа обеспечивает прочтение произведения изобразительного искусства через личность автора как носителя определенной этнокультурной традиции, выявление тематической типологии, берущей начало от первичного архетипа, знака, символа, ее смыслообразующее значение, средств художественной выразительности.

Библиографический список

1. Степанская Т.М., Нехвядович Л.И. *Введение в историю искусства*: учебное пособие. Барнаул, 2008.
2. Гарфинкель Г. *Исследования по этнометодологии*. Санкт-Петербург, Питер, 2007.
3. Нехвядович Л.И. Этнометодология как основание изучения этнической специфики искусства. *Современные проблемы науки и образования*. Электронный журнал. 2013; 5. Available at: <http://www.science-education.ru/111-10626>
4. Юнг К.Г. *Душа и миф: шесть архетипов*. Перевод А.А. Спектор. Минск: Харвест, 2004.
5. Барт Р. *Избранные работы: Семиотика: Поэтика*: Перевод с французского. Составление, общая редакция и вступительная статья Г.К. Косикова. Москва: Прогресс, 1989.
6. Nekhvyadovich L.I. Ethnic origins of art as urgent problem of art studies. *Middle-East Journal of Scientific Research*. 2013; 15 (6): 830 – 833.
7. Нехвядович Л.И. *Этническая традиция в современном гуманитарном знании*: монография. Барнаул, 2010.

References

1. Stepankaya T.M., Nehvyadovich L.I. *Vvedenie v istoriyu iskusstva*: uchebnoe posobie. Barnaul, 2008.
2. Garfinkel' G. *Issledovaniya po 'etnometodologii*. Sankt-Peterburg, Piter, 2007.
3. Nehvyadovich L.I. 'Etnometodologiya kak osnovanie izucheniya 'etnicheskoj specifiki iskusstva. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 'Elektronnyj zhurnal. 2013; 5. Available at: <http://www.science-education.ru/111-10626>
4. Yung K.G. *Dusha i mif: shest' arhetipov*. Perevod A.A. Spector. Minsk: Harvest, 2004.
5. Bart R. *Izbrannye raboty: Semiotika: Po'etika*: Perevod s francuzskogo. Sostavlenie, obschaya redakciya i vstupitel'naya stat'ya G.K. Kosikova. Moskva: Progress, 1989.
6. Nekhvyadovich L.I. Ethnic origins of art as urgent problem of art studies. *Middle-East Journal of Scientific Research*. 2013; 15 (6): 830 – 833.
7. Nehvyadovich L.I. *'Etnicheskaya tradiciya v sovremenno gumanitarnom znani*: monografiya. Barnaul, 2010.

Статья поступила в редакцию 28.09.15

УДК 7.06

Prohorova K.V., postgraduate, Department of History of Russian and Foreign Art, Altai State University (Barnaul, Russia),
E-mail: newtzara@mail.ru

Prusova I.M., postgraduate, Department of History of Russian and Foreign Art, Altai State University (Barnaul, Russia),
E-mail: irina_pru88@mail.ru

A CATALOG OF ART EXHIBITION AS A SOURCE OF ART RESEARCH. In the article a value of the edition of catalogs of art exhibitions, their structure and contents of separate catalogs, the principles of their drawing up are considered. An attempt of assessment of a catalog as a source for the art criticism in research containing valuable information on works and on an exhibition is made. The authors emphasize that the catalog is closely connected with the art process itself that the catalog as a document of time gives an idea of types and genres of art, extended during a certain period of time, includes names and works not only of leading masters of art of any period, but also authors of the second plan, representing, thus, an overall picture of development of art. The author notes the value of private art collections and their cataloguing that allows introducing them into scientific circulation.

Key words: catalog, art exhibition, exhibition activity, source, art gallery, album.

К.В. Прохорова, аспирант каф. истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: newtzara@mail.ru

И.М. Прусова, аспирант каф. истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: irina_pru88@mail.ru

КАТАЛОГ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫСТАВКИ КАК ИСТОЧНИК ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

В статье рассматривается значение издания каталогов художественных выставок, их структура и содержание отдельных каталогов, принципы их составления. Предпринята попытка осмысления каталога как источника для искусствоведческого исследования, содержащего ценную информацию о произведениях и о выставке. Авторы подчеркивают, что каталог тесно связан с художественным процессом, что каталог как документ времени даёт представление о распространённых в определённый период видах и жанрах искусства, включает имена и произведения не только ведущих мастеров искусства какого-либо периода, но и авторов второго плана, представляя, таким образом, общую картину развития искусства. Автор отмечает ценность частных художественных коллекций и их каталогизацию, что позволяет ввести их в научный оборот.

Ключевые слова: каталог, художественная выставка, выставочная деятельность, источник, художественная галерея, альбом.

Гуманитарное знание является самостоятельным видом научного знания, который базируется на собственном типе научной рациональности. Оно имеет собственный предмет познания, в который входит культурная реальность, сопряженная с человеком и его ценностями. По мнению доктора искусствоведения, представителя ленинградской школы искусствоведения, профессора Т.М. Степанской: «искусствоведению принадлежит важное место в системе гуманитарного знания» [1, с. 112]. Ключевым источником для искусствоведческого исследования является произведение искусства. Произведение как культурная форма непосредственно воспринимается зрителями, анализируется искусствоведами. С другой стороны, оно может быть документально зафиксировано, воспроизведено, интерпретировано – опосредованно представлено в других формах, которые также могут служить источниками для анализа. Каталог является одной из таких документальных форм представления произведения искусства. Он фиксирует факт бытования произведения на той или иной выставке, в определенном художественном собрании, является источником базовых сведений о произведении, в случае утраты подлинника становиться одним из важнейших косвенных источников. Анализ каталогов художественных выставок позволяет выявить объем и характер информации, которую может содержать каталог.

Вопросы каталогизации активно рассматривались в 1960 – 1980-е годы, главным образом, в среде музейных работников, поэтому научные публикации этого времени посвящены, в основном, каталогам музейных собраний. Например, сборник научных статей, сотрудников Государственного Эрмитажа «Проблемы каталогизации произведений искусства в художественном музее». К разработке принципов научного каталога в своих статьях обращались искусствоведы В.Н. Лазарев и В. Круглов. Научная ценность каталогов художественных выставок, организуемых музеями, раскрывается в работе Л.Ф. Трусковой «Научная работа художественных музеев». В публикациях 2000-х годов обобщается опыт указанных выше исследователей, разрабатываются новые типы классификации каталогов. Например, статья Е.Г. Щуриной «Каталогизация музейного собрания. Система музейных каталогов. Подготовка к изданию каталогов музейных собраний». Положение о том, что каталог является косвенным источником для искусствоведческого исследования, в своих трудах высказывает профессор Т.М. Степанская. Например, «Методические рекомендации для составления научного аннотированного каталога художественной выставки» [2]. Она является автором каталогов коллекции Государственного художественного музея Алтайского края, а также большого количества каталогов временных выставок, создателем первого аннотированного каталога в Алтайском крае «Русское искусство XIX века».

Первые печатные каталоги временных художественных выставок появились в России в XVIII веке. В 1666 году, по словам исследователя художественной культуры Петербурга Д.Я. Северюхина, к ежегодной публичной художественной выставке, открывшейся в залах Академии художеств, был издан каталог: «Описание трудов господ членов Императорской Академии трех знатнейших художеств живописи, скульптуры и архитектуры, представленных для смотра обществу». Единственный экземпляр данного каталога хранится в Отделе редкой книги Библиотеки РАН. Каталог подобной выставки 1770 года, изданный Д.А. Ровинским, как утверждает автор, содержал подробное описание сюжетов произведений.

В XIX веке происходят изменения в сфере организации выставочной деятельности, что связано с появлением художественных обществ, которые занимались организацией временных выставок, а также изданием к ним каталогов. В 1882 году

был издан иллюстрированный каталог художественного отдела художественно-промышленной выставки, организованной в Москве. Иллюстрации каталога представляют собой гравюры с оригинальных произведений, в подписи к ним указаны автор и название произведения на русском и французском языках. Каталог имел разделы, в частности, в иллюстрациях отдельно представлена живопись, рисунки, с указанием соответствующих заголовков.

Качественное изменение в процессе организации выставочной деятельности происходит в СССР в 1930-х годах, после принятия правительственного постановления «О перестройке литературно-художественных организаций», результатом которого явились создание единой творческой организации «Союз художников» и централизация выставочной деятельности. В эти годы организовывались масштабные выставки, объединявшие художников всех республик Советского Союза, в Москве в соответствии с декадами национального искусства проводились республиканские выставки. В 1960-е годы была создана четырехступенчатая система периодических художественных выставок: краевые или областные, зональные, республиканские, всесоюзные. Издание каталогов этих выставок, также было централизованным. В 1940 – 1950-е годы они выпускались издательствами крупных музеев: Государственным Эрмитажем, Государственной Третьяковской галереей, Государственным Русским музеем; в 1960 – 1980-х годах центральными издательствами «Искусство», «Советский художник», «Художник РСФСР», «Изобразительное искусство» и региональными издательствами. Структура каталогов была четкой. Она включала вступительную статью, перечень произведений с выходными данными, репродукции. Названная структура могла расширяться за счет введения дополнительных компонентов: перечня участников выставки, состава выставочного комитета, библиографических справок или сокращающих. Каталогные описания содержали минимум сведений о произведении: автор, название, материал, техника исполнения, год создания и размеры. Таковы каталоги «Художественная выставка графики на темы истории ВКП (б)» (1941 г.), «Сибирь социалистическая» (1967 г.).

В этот период активную выставочную деятельность осуществляли музеи, как столичные, так и региональные. Организация выставок рассматривалась с позиций научной работы. Л.Ф. Трускова отмечает, что выставки способствуют введению в научный оборот тех или иных произведений, ранее не экспонировавшихся и не изучавшихся. Издание каталогов по материалам выставок также являлось частью научной работы, и соответствующие издания разрабатывались как научные, с учётом соответствующих критериев. Например, аннотированный научный каталог выставки «Русское искусство XIX века» в государственном художественном музее Алтайского края, составителем и автором вступительной статьи которого является Т.М. Степанская. Структура указанного каталога содержит вступительную статью научного характера; собственно каталог, построенный в соответствии с разделами экспозиции. Он включает развернутые каталожные описания, содержащие биографические сведения об авторах, историю создания и бытования произведений, воспроизведение подписей и надписей. Структуру каталога дополняют репродукции экспонировавшихся произведений.

В 1990-е годы изменилась сложившаяся в советские годы художественная система, появились частные картинные галереи [3]. Художественные музеи в большей степени постепенно переориентировали свою деятельность с издания научных каталогов на подготовку и выпуск красочных изданий научно-популярного характера: альбомов, путеводителей. В структуре некоторых каталогов этого времени отсутствует перечень произведений,

например, каталог «Художники Камчатки» (1990 г.). С этого времени изданием каталогов стали заниматься и художественные галереи.

В настоящее время деятельность музеев по-прежнему сконцентрирована в основном на подготовке научно-популярных изданий, в меньшей степени научных каталогов. Музеи ведут активную выставочную работу, издают каталоги временных выставок, но характер данной деятельности изменился. Все больше реализуется коммерческих проектов, издаваемые к ним каталоги соответствуют их характеру. Как правило, это красочно оформленные издания, с обширным иллюстративным рядом, но в них отсутствует собственно каталог экспонировавшихся произведений. Следовательно, можно говорить об изменении их жанровой принадлежности, так как они приближаются скорее к жанру альбома, чем каталога. В качестве примера можно назвать, каталоги «Анри Берсенев. Живопись, графика» (2010 г.); «Моя Таврида. Живопись» (2010 г.). Издаются каталоги и научного характера, но в меньшем объеме, например, каталог «Жак Калло. Великие мастера гравюры» (2008 г.). Как отмечает искусствовед В.И. Черняева, «на рубеже XX – XXI вв. без художественных галерей трудно представить развитие отечественного искусства» [3, с. 49]. Галереи, по мнению автора, выступают не только организаторами художественной жизни региона, но и частью информационной системы в образовании и науки [4, с. 159]. В связи с увеличением числа галерей и соответственно организуемых выставок, значительно увеличился и поток печат-

ной продукции, сопровождающий выставочную деятельность, но большая доля среди них принадлежит коммерческим проектам. С другой стороны, в связи с нехваткой средств на издание каталогов у региональных музеев и небольших выставочных залов, выставки сопровождаются изданием буклетов. Между тем, именно каталоги содержат информацию «о ценности коллекции, ее уникальности и в содержании, и в индивидуальной творческой манере автора» [5, с. 180].

Таким образом, кратко рассмотрев историю издания каталогов художественных выставок, их структуру и содержание, можно сделать вывод о том, что каталог тесно связан с реальным художественным процессом, который он представляет. Как источник он, прежде всего, содержит сведения об авторстве, физических размерах произведения, материале и технике его исполнения, дате создания, но, кроме того, может включать и другие более обширные сведения, касающиеся сюжета, истории создания произведения, истории его бытования. Каталог как документ времени отражает художественный процесс: дает представление о распространенных в определенный период видах и жанрах искусства, включает имена и произведения не только ведущих мастеров искусства какого-либо периода, но и авторов второго плана, представляя, таким образом, общую картину развития искусства. В целом, можно сделать вывод о важности заявленной темы и о необходимости более полного представления в научной литературе проблемы каталогизации художественного наследия России.

Библиографический список

1. Степанская Т.М. Искусствоведение в системе гуманитарного знания. *Успехи современного естествознания*. 2007; 10: 110 – 112.
2. Степанская Т.М., Степанская Э.В. *Методические рекомендации для составления научного аннотированного каталога художественной выставки*. Барнаул, 2012.
3. Черняева И.В. *Художественные галереи Западной Сибири на рубеже XX-XXI вв.*: монография. Барнаул, 2013.
4. Черняева И.В., Степанская Э.В. Художественная экспозиция как часть информационной системы в образовании и науке. *Культурное наследие Сибири*. Барнаул, 2013; 14: 159 – 163.
5. Степанская Т.М. Частная художественная коллекция – культурная ценность. *Культурное наследие Сибири*. 2013; 14: 178 – 180.

References

1. Stepanskaya T.M. Iskuststvovedenie v sisteme gumanitarnogo znaniya. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2007; 10: 110 – 112.
2. Stepanskaya T.M., Stepanskaya E.V. *Metodicheskie rekomendacii dlya sostavleniya nauchnogo annotirovannogo kataloga hudozhestvennoj vystavki*. Barnaul, 2012.
3. Chernyaeva I.V. *Hudozhestvennye galerei Zapadnoj Sibiri na rubezhe XX-XXI vv.*: monografiya. Barnaul, 2013.
4. Chernyaeva I.V., Stepanskaya E.V. Hudozhestvennaya ekspozitsiya kak chast' informacionnoj sistemy v obrazovanii i nauke. *Kul'turnoe nasledie Sibiri*. Barnaul, 2013; 14: 159 – 163.
5. Stepanskaya T.M. Chastnaya hudozhestvennaya kollekciya – kul'turnaya cennost'. *Kul'turnoe nasledie Sibiri*. 2013; 14: 178 – 180.

Статья поступила в редакцию 29.09.15

УДК 7

Tkachenko L.A., Cand. of Art Studies, Director of Institute of Additional Professional Education, Kemerovo State University of Culture and Arts (Kemerovo, Russia), E-mail: ludmilatk@bk.ru

Tkachenko A.V., Cand. of Art Studies, senior lecturer, Department of Decorative and Applied Art, Kemerovo State University of Culture and Arts (Kemerovo, Russia), E-mail: ludmilatk@bk.ru

FROM THE EXPERIENCE OF THE DEPARTMENT OF DECORATIVE AND APPLIED ART: THE USE OF TRADITIONAL AND INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE COURSE OF TRAINING. In the article features of the process of training of students at the Department of Decorative and Applied Art at a university of culture and art are considered. The authors study the use in of traditional methods of drawing and materials together with innovative computer technologies and approaches in the process of training students. The work raises a problem of preservation of a harmonious ratio of computer technologies and traditions in the Russian art schools. The authors claim that each generation acquires a number of traditions together with which centuries-old experience and knowledge of mankind is broadcast, however each subsequent generation comprehends and accepts tradition not mechanically, and carrying out a choice of all of the most significant and accepted for the society. Training on chair of arts and crafts of the Kemerovo State University of Culture and Arts helps to realize needs of students for knowledge acquisition about the latest developments in the corresponding areas of art and the best practices.

Key words: traditional and innovative technologies in art, computer technologies, new materials.

Л.А. Ткаченко, канд. искусств., директор Института дополнительного профессионального образования ФГОУ СПО «Кемеровский государственный университет культуры и искусств», г. Кемерово, E-mail: ludmilatk@bk.ru

А.В. Ткаченко, канд. искусств., доц. каф. декоративно-прикладного искусства ФГОУ СПО «Кемеровский государственный университет культуры и искусств», г. Кемерово, E-mail: ludmilatk@bk.ru

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ КАФЕДРЫ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются особенности процесса обучения студентов кафедры декоративно-прикладного искусства в университете культуры и искусства; использование в обучении традиционных методов рисования и материалов совместно с инновационными компьютерными технологиями и подходами; сохранение гармоничного соотношения компьютерных технологий и традиций русской художественной школы. Авторы утверждают, что каждое поколение усваивает ряд традиций, вместе с которыми транслируется многовековой опыт и знания человечества, однако каждое последующее поколение осмысливает и принимает традицию не механически, а осуществляя выбор всего наиболее значимого и приемлемого для своего общества. Обучение на кафедре декоративно-прикладного искусства кемеровского государственного университета культуры и искусств помогает реализовать потребности студентов в получении знаний о новейших достижениях в соответствующих областях искусства и передовом опыте.

Ключевые слова: традиционные и инновационные технологии в искусстве, компьютерные технологии, новые материалы.

Кафедра декоративно-прикладного искусства в Кемеровском государственном университете культуры и искусств (КемГУКИ) была создана в 2004 г. В этот период возникла необходимость обучения специалистов в области декоративно-прикладного искусства в Западно-Сибирском регионе. В условиях становления новых, рыночных отношений изменились требования к подготовке кадров, к качеству получаемого образования. Возникновение нового социально-экономического и информационного пространства предполагает формирование иного контекста профессиональной художественной деятельности, а, следовательно, инновационного качества подготовки специалистов. Кафедра реализует образовательную программу по профилю «Художественная керамика», но помимо этого студенты осваивают различные виды декоративно-прикладного искусства: художественную обработку бересты и металла, роспись по металлу и ткани (батик).

Специалисты в области культуры занимаются «обучением в течение жизни». Ярким примером могут служить специалисты в области изобразительного искусства, в котором сложилась 3-х ступенчатая система образования: детские художественные школы (ДХШ) средние специальные учебные заведения – колледжи и художественные училища, высшие художественные учебные заведения – университеты, академии, институты. На кафедру декоративно-прикладного искусства в КемГУКИ поступают в основном студенты, которые имеют образование в области изобразительного искусства: первой и второй ступени. В процессе обучения на первых ступенях обучающиеся знакомятся с традиционными (рисование карандашом, красками (акварель, гуашь, масляные краски), лепка из мягких материалов (пластилин, глина). Современные процессы, предполагающие проникновение компьютерных информационных технологий буквально во все сферы человеческой деятельности не обошли стороной и обучение детей и студентов в области изобразительного искусства. Во многих учебных заведениях создают компьютерные классы и обучают детей специальным программам, позволяющим раскрыть их художественные способности. С первых ступеней в художественном образовании обучающиеся знакомятся и с новыми материалами: так называемыми холодными красками для росписи стекла и керамики, различными пастами для лепки и т. д. Использование в учебном процессе компьютерных технологий и новых материалов и будут являться инновационными технологиями в обучении.

Обращаясь к рассмотрению традиционных и инновационных технологий в процессе обучения преподавателей изобразительного искусства, проанализируем понятия «традиции» и «инновации». Существует несколько определений понятия «традиции» (от лат. traditio – передача). Обратимся к наиболее ясному и понятному определению: «исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение обычаи, навыки, правила, художественные принципы, нормы, образы прошлого, осваиваемые и используемые для достижения целей, стоящих перед современным искусством» [1, с. 617]. Каждое поколение усваивает ряд традиций, вместе с которыми транслируется многовековой опыт и знания человечества, однако каждое последующее поколение осмысливает и принимает традицию не механически, а осуществляя выбор всего наиболее значимого и приемлемого для своего общества. Традиции имеют важное значение в искусстве и обладают двумя важнейшими характеристиками: стремлением к сохранению художественного опыта и необходимостью

его творческой интерпретации. Это позволяет художественной традиции оставаться актуальной в процессе исторического развития искусства.

В 1990 – 2000 годах стал появляться в литературе термин «инновации». В современных научных исследованиях «инновация», которая в начальный период рассматривалась как технико-экономический феномен, в дальнейшем получила иную трактовку, так как внедрение нового возможно во всех сферах человеческой деятельности [2, с. 70]. Приведем следующее определение инноваций, связанных с социально-культурной деятельностью и искусством: «нововведения, понимаемые в контексте общественных тенденций, вытесняющих традиционные архаические и кустарные формы деятельности рационально организованными формами. Инновации связаны с нарушением традиционных запретов и отражают дерзание личности устроить мир лучше, чем он устроен природой или Богом» [3, с. 453].

Традиционные методы преподавания изобразительного искусства связаны с применением издавна существующих принципов овладения мастерством: изображение объектов от простого к более сложному, постижение технологий, знание материалов. Инновации в преподавании изобразительного искусства напрямую связаны с инновациями в искусстве. «Инновации в искусстве являются закономерным историческим процессом. Они выражаются в применении новых изобразительно-выразительных средств, новых материалов, технологических приемов, в создании новых художественных форм, новых художественных образов» [4, с. 165].

Обратимся к учебному процессу на кафедре ДПИ в Кемеровском государственном университете культуры и искусств. Преподавание большинства дисциплин, включая базовые профильные, на кафедре декоративно-прикладного искусства остаётся достаточно консервативным и предполагает использование, в основном, традиционных ручных технологий создания не только законченных произведений в материале, но и проектов изделий. В учебных программах специалистов и бакалавров Декоративно-прикладного искусства отсутствуют дисциплины, связанные с изучением специальных компьютерных программ.

Компьютерные технологии используются в другом плане. Изменения наметились в способах общения при помощи компьютера: преподаватель – студент, а так же презентация творческих учебных работ, дающих возможность с появлением электронных средств коммуникации делать это дистанционно. И, если создание художественного произведения в материале с использованием современных технологий, например, 3D-печати или высокотемпературного обжига керамических материалов, подразумевает наличие серьезной материально-технической базы, то для разработки проекта будущего изделия требуется только наличие персонального компьютера с соответствующим программным обеспечением и умение им пользоваться.

Компьютер должен стать одним из основных инструментов для решения цветографических и колористических задач в процессе обучения современного художника декоративно-прикладного искусства. Следовательно, на первый план выходит необходимость обучения студента навыкам работы с этим инструментом. Продолжать, например, изучать дисциплину «Цветоведение и колористика», опираясь только на традиционные методы, такие, как составление колористических карт или поисковые эскизы цветовых интерпретаций, значит игнорировать объективно происходящие процессы. Это подтверждают и со-

временные теоретические исследования в области методики преподавания изобразительного искусства [5]. Это же можно отнести и к таким дисциплинам, как «Проектирование» и «Композиция по керамике».

Наряду с традиционно используемыми технологиями (рисование различными красками, карандашом, мягкими материалами: пастель, сангина, уголь), применяют в обучении инновационные компьютерные технологии, используют для этого компьютерные программы Photoshop, Corel Draw, Corel Painter, OpenCanvas, Livebrush, Artweaver, Ambient Design ArtRage, 3DS MAX. Компьютер становится послушным инструментом воплощения художественной мысли. В целом инновационные технологии достаточно широко проникли в сферу художественного образования: электронные учебно-методические комплексы, учебники и учебно-методические пособия, заочное дистанционное участие студенческих работ в выставках различного уровня, электронные библиотеки и возможности удаленного общения, – всё это стало привычным атрибутом образовательного процесса. Но техника и технологии не стоят на месте, при этом художественное произведение, понимается в современных общественно-экономических отношениях, как некий продукт, создание которого должно осуществляться наиболее рациональным способом. Сюда относится в первую очередь применение специализированных программ (например, Painter), содержащих большое количество инструментов, ускоряющих работу.

«Выбор нужного цвета – дело секунд (в отличие от традиционной живописи, где надо смешивать краски для получения нужного цвета, что требует опыта и времени), выбор нужного инструмента – также почти мгновенная операция. Возможность отменять свои действия, сохраняться в любом моменте своей работы и возвращаться к ней в последующем (и еще большой список возможностей и преимуществ) – все это делает работу профессионального художника в несколько раз быстрее при том же качестве» [5, с. 204]. Все эти преимущества могут и должны быть в полной мере использованы в процессе обучения художника декоративно-прикладного искусства, иначе будущий специалист не сможет приспособиться к современным условиям. А они таковы, что предъявляют к нему требования максимально быстрого представления всей гаммы цветовых и графических решений, а так же целостной визуализации предполагаемого декоративного ансамбля, проекта оформления интерьера или сувенирной продукции. Но верно так же и то, что соответствовать этим требованиям сможет только специалист широко разносторонне подготовленный, то есть универсал – принцип, который не устарел со времени Возрождения. Это подразумевает владение как можно более широким спектром ручных технологий, среди которых гончарный метод формования изделий из глины, техника филигранны, кистевая роспись и многие другие. В современном мире на самом деле много людей, которые не удов-

летворяются одной лишь визуализацией и которым необходимо тепло и глубина содержания ручных произведений. Постоянно ускоряющийся темп жизни диктует быстроту восприятия, подразумевающую создание художественного образа быстрее, чем само произведение, несущее этот образ. Зрителю требуется как можно быстрее иметь наиболее полное представление о конечном результате. Художник же, который не может удовлетворить эту потребность, скорее всего сам не вполне отчетливо представляет, что хочет воплотить в материале.

Стандарт ВПО по направлению подготовки 54.03.02 «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» содержит указания на необходимость владения ручными техниками, но не предполагает внедрение инновационных компьютерных технологий в образовательный процесс. Однако в нём содержится требование периодически обновлять ООП, проекты которых вузы разрабатывают самостоятельно, с учётом развития науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы. Кроме того, студенты имеют право участвовать в формировании индивидуальных образовательных программы. Очевидно, что назрела необходимость введения в учебный план, дисциплин, направленных на овладение навыками работы с компьютерными программами.

К области инноваций относится введение в образовательные программы в области изобразительного искусства дисциплин, которые используют для своей деятельности новые материалы. Для проведения занятий по дисциплине «Батик» (роспись по ткани) применяют контуры и краски, взамен традиционно используемых контуров на основе бензина и парафина, а так же анилиновых красителей, которые вредны для здоровья людей. Для декорирования керамики традиционно использовали силикатные краски с температурой обжига около 800 градусов С. Сейчас в учебном процессе пользуются так называемыми «холодными» красками для росписи художественной керамики.

В настоящее время особое значение приобретает способность человека быстро адаптироваться к условиям современной действительности, быстро меняющимся обстоятельствам и потребностям рынка, формирующегося в сфере социально-культурных услуг. Обучение на кафедре ДПИ в КемГУКИ помогает реализовать потребности студентов в получении знаний о новейших достижениях в соответствующих областях искусства и передовом опыте. При обучении используют традиционные и инновационные технологии. «Для художника XXI века проблемой является не природа, не гармония, не мир, а метод, способ, прием как писать о мире...» [6, с. 26]. Важно сохранить гармоничное соотношение компьютерных технологий и традиций русской художественной школы: владением хорошим академическим рисунком, живописью, композиционным мышлением, обращением к традициям искусства прошлого; новых и веками отработанных технологий и используемых материалов.

Библиографический список

1. Аполлон. Изобразительное и декоративное искусство. *Архитектура: терминологический словарь*. Москва, 1997.
2. Берестова Т.Ф. Инновация и инновационная деятельность: пределы понятий. *Вестник ЧГАКИ*. Челябинск, 2008; 3: 70 – 76.
3. *Новая философская энциклопедия*: в 4 т. Институт философии РАН. Москва: Мысль, 2001; Т. 4.
4. Ткаченко А.В. Многообразие композиционных решений в произведениях скульптора А.П. Хмелевского. *Композиционное мышление как основа профессионального обучения в сфере культуры*: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 21-22 октября 2011. Красноярск, 2011: 163 – 170.
5. Прохоров С.А. Компьютерные технологии в современной живописи. *Известия Алтайского государственного университета*. 2012; 2 (74); Т. 2: 202 – 206.
6. Степанская Т.М. *Горизонты культуры: традиции, синтез, современность*: монография. Барнаул, 2014.

References

1. Apollon. Izobrazitel'noe i dekorativnoe iskusstvo. *Arhitektura: terminologicheskij slovar'*. Moskva, 1997.
2. Berestova T.F. Innovaciya i innovacionnaya deyatel'nost': predely ponyatij. *Vestnik ChGAKI*. Chelyabinsk, 2008; 3: 70 – 76.
3. *Novaya filosofskaya enciklopediya*: v 4 t. Institut filosofii RAN. Moskva: Mysl', 2001; T. 4.
4. Tkachenko A.V. Mnogoobrazie kompozicionnyh reshenij v proizvedeniyah skulptora A.P. Hmelevskogo. *Kompozicionnoe myshlenie kak osnova professional'nogo obucheniya v sfere kul'tury*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 21-22 oktyabrya 2011. Krasnoyarsk, 2011: 163 – 170.
5. Prohorov S.A. Komp'yuternye tehnologii v sovremennoj zhivopisi. *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; 2 (74); T. 2: 202 – 206.
6. Stepan'skaya T.M. *Gorizonty kul'tury: tradicii, sintez, sovremennost'*: monografiya. Barnaul, 2014.

Статья поступила в редакцию 28.09.15

УДК 745/749

Osipova M.A., postgraduate student, Saint-Petersburg Trade Union University (Saint-Petersburg, Russia),
E-mail: osmand@inbox.ru

ROLE OF CLIENTS IN CREATIVE ACTIVITY OF "BOLIN" COMPANY. The article is dedicated to clients of Russian "Bolin" jewelry company. This 19th century company created high quality pieces of art for the members of the royal family, aristocrats and other governmental organizations. Thus, the range of goods and style of pieces, which were produced by this company, were connected to tastes and preferences of their clients. The author of the work has analyzed some documents from Russian archive with information about emperors payments for "Bolin" jewelry articles. All documents can be divided into some groups, which show different occasions of presenting gifts to Russian empresses. According to these documents, "Bolin" company created jewelry ornaments for private events: wedding anniversary, birthday or Christmas. Jewelers of the "Bolin" company used favorite stones of the Russian empresses. It leads to the conclusion that the style and type of jewelry products depended on tastes of members of the royal family.

Key words: jewelry products, "Bolin" jewelry company, Russian art, archive documents.

М.А. Осипова, аспирант каф. искусствоведения, Санкт-Петербургский Гуманитарный Университет Профсоюзов,
г. Санкт-Петербург, E-mail: osmand@inbox.ru

РОЛЬ ЗАКАЗЧИКОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮВЕЛИРНОЙ ФИРМЫ «БОЛИН»

Целью статьи является изучение влияния заказчиков на формирование ассортимента и стилистику ювелирных изделий, выполненных ювелирной фирмой «Болин», которая работала в Санкт-Петербурге в конце XIX века. Рассмотрение данного аспекта представляет большой интерес для изучения творчества и особенностей этой фирмы. Клиенты фирмы делятся на две большие группы: члены императорской семьи и Кабинет Его Императорского Величества. Изделия, созданные для Кабинета, использовались как официальные подарки, именно поэтому стилистика этих изделий имела строгий выдержанный характер. В статье даётся анализ архивных документов, со счетами Императоров за украшения, созданные фирмой, которые могут свидетельствовать о том, что два последних русских Императора приобретали подарки для своих жён по случаю годовщин свадьбы, дней рождения детей и т. д. Пристрастия двух последних Императриц отличались, поэтому и ювелирные украшения, проходящие по счетам, отличаются с точки зрения используемых материалов. Таким образом, можно сделать вывод, что стиль ювелирных изделий, выполненных фирмой «Болин», ассортимент, а также используемые в изделиях материалы могли зависеть от личных пожеланий клиентов.

Ключевые слова: фирма «Болин», ювелирные изделия, русское ювелирное искусство.

Фирма «Болин» — одно из старейших ювелирных предприятий России, чей расцвет приходится на вторую половину XIX столетия. Фирма, работавшая в Санкт-Петербурге, прославилась благодаря созданию ювелирных украшений для членов императорской семьи. Работы ювелиров этой фирмы находятся в русских и европейских музеях, частных коллекциях, часто встречаются среди лотов ведущих аукционных домов. Взаимодействие ювелиров с их клиентами один из основополагающих вопросов в истории русского ювелирного искусства России конца XIX столетия, поскольку именно клиенты влияли на формирование ассортимента и стилистики ювелирных изделий. Изучение некоторых аспектов деятельности этой фирмы актуально для формирования представления об особенностях компании. Кроме того, изучение влияния, которое оказывали на ассортимент и стилистику произведений фирмы клиенты, необходимо для осмысления роли фирмы «Болин» в истории русского ювелирного искусства, а также для атрибуции изделий. Изучение архивных документов, необходимое для данного исследования, имеет и практическое применение, поскольку позволяет использовать данные наработки при составлении провенанса для ювелирных изделий, созданных фирмой «Болин». Это связано с тем, что изделия, имеющие то или иное отношение к членам императорской семьи, имеют большую стоимость на аукционах. Несмотря на то, что клиенты могли оказывать сильное влияние на характер работ ювелиров, незначительное количество исследователей обращались к этому вопросу. Среди учёных, уделявших внимание данному аспекту, можно отметить В.И. Зимина, который в своей работе «Ювелирные сокровища российского императорского двора» [1, с. 784] уделяет внимание анализу изделий, купленных Императорами для их жён. Однако автор не предлагает детальную классификацию счетов. Ещё одним исследователем, который изучал личные пристрастия членов императорской семьи на основании архивных документов — В.В. Скурлов [2]. Статья освещает счета, за изделия только для Марии Фёдоровны, ювелирные изделия, выполненные для императрицы Александры Фёдоровны не рассматриваются.

Все ювелирные фирмы Петербурга, имевшие статус поставщика Его Императорского Двора или Придворного ювелира, создавали изделия как для членов императорской семьи и Великих князей, так и для ведомства Кабинета Его Императорского Величества. Ювелиры семьи Болин, будучи придворными ювелирами, достаточно часто создавали украшения по поводу коронации императоров, а также по случаю бракосочетаний, тезоименитств

и других личных праздников членов правящей фамилии и Великих князей. Для того чтобы выявить некоторые закономерности создания ювелирных произведений фирмы «Болин» и то, какую роль играли заказчики, необходимо рассмотреть основных заказчиков компании.

Одной из важных сфер деятельности ювелирной фирмы «Болин» было исполнение заказов Кабинета Его Императорского Величества. Данное учреждение занималось заготовлением подарков по разным категориям, отличающимся стоимостью, которые, впоследствии, вручались подданным императора по случаю самых разнообразных событий. Как сообщает Великий Князь Александр Михайлович: «Гофмаршал, церемониймейстер, егеря, скороходы, гоф и камер — курьеры, кучера, конюхи, метродотели, шоферы, повара, камер-лакеи, камеристки и пр. — все они ожидали два раза в год подарков от царской семьи: на Рождество и в день тезоименитства Государя» [3, с. 212]. Более того, подарки полагались артистам балета по случаю бенефисов, большое количество подарков закупалось для путешествий августейших особ. По случаю коронации заготавливалось большое количество подарков, как правило, украшенных портретами новых императора и императрицы, а также вещей, украшенных символами имперской власти: двуглавыми орлами и императорской короной. Так называемые, кабинетские подарки были весьма разнообразными: табакерки, портсигары, рамки для фотографий, перстни с изображением императора, часы, кольца, броши, запонки, созданные из драгоценных металлов и украшенные камнями. Самыми ценными образцами подарков были те, которые украшались миниатюрными портретными изображениями императора, выполненными в технике акварели на слоновой кости или перламутре. Как правило, подобные изделия предназначались для родственников, европейских правителей или особо приближённых. Фирма «Болин», специализируясь, в основном, на создании драгоценных украшений, поставляла, главным образом, именно подобные произведения.

Ювелирные изделия, которые фирма «Болин» создавала непосредственно для Кабинета обширнее представлены в коллекциях музеев, поскольку выпускались в большом количестве. Произведения, принадлежащие императорам и Великим Князям на сегодняшний день являются значительной редкостью, поэтому, судить о заказах августейших особ возможно, в основном, по сохранившимся архивным документам. Наряду с заказами самого Кабинета Его Императорского Величества, через это ведомство проходили и личные заказы императорской семьи.

На личных заказах монарха, как правило, есть пометка: «Особые Его Величества расходы». Стоит отметить, что многие счета фирмы составлялись на французском языке. Кроме того, на подобных архивных документах встречается подпись, выполненная рукой самого Императора: «Заплатить». Подобная ситуация объясняется тем, что все заказы проходили через Кабинет, который оплачивал расходы императорской семьи. Поводами для поднесения подарков был Новый год, тезоименитства, бракосочетания, а также дни рождения членов императорской семьи и Великих князей. Стоит особенно подчеркнуть, что ювелирные изделия, преподносимые Императором Императрице, как правило, избирались не в магазине, а предоставлялись ювелирами лично монарху на выбор. И.В. Зимин замечает, что после многочисленных покушений на Императоров и Великих князей посещать ювелирные магазины было небезопасно [1, с.84]. К сожалению, не сохранилось сведений, относительно того, каким образом августейшие особы влияли на стилистическое решение того или иного ювелирного изделия, приобретённого у фирмы «Болин». Скорее всего, компания зная о наиболее популярных аксессуарах (броши, браслеты) создавала именно их, варьируя размеры и качество драгоценных камней, в зависимости от того кому и по какому поводу предназначался презент. Далеко не всегда ювелиры имели возможность личного общения с императором, т.к. функцию посредника брал на себя кабинет, демонстрируя монарху ряд ювелирных изделий. Когда император или члены семьи определялись с выбором, фирма-поставщик составляла счёт, который вновь через кабинет попадал к императору и одобрялся им или корректировался. Далее будет проанализирован ряд архивных документов, счетов, приходящихся на период правления двух последних монархов, в связи с чем и будут сделаны выводы относительно заказов членов императорской семьи фирме «Болин».

Большое количество ювелирных изделий, созданных фирмой «Болин», принадлежало и было подарено супруге Александра III Марии Фёдоровне. Императрица любила ювелирные украшения и знала в них толк, а также обладала прекрасной коллекцией ювелирных изделий. Именно со временем Марии Фёдоровны связан подъём творческой деятельности фирмы «Фаберже». Как сообщает И.В. Зимин: «Многочисленная родня, зная ювелирные вкусы императрицы, дарила ей изделия того же К. Фаберже и Э. Болина» [1, с. 483]. Работы, выполненные ювелирами фирмы «Болин», специализировавшейся именно на ювелирных украшениях, довольно часто фигурируют в счетах, представленных Императору. Рассмотрев ряд архивных документов, главным образом, счетов, представленных фирмой «Болин» Кабинету в период с 1888 по 1893 гг., можно отметить ряд закономерностей и выделить несколько основных групп драгоценных подарков. Наиболее вероятно, что большая часть ювелирных изделий, приобретённых императором Александром III у фирмы «Болин», являлась подарками его супруге. Подарки Марии Фёдоровны можно разделить на несколько групп по датам. К *первой категории* стоит отнести дела, датированные весенними месяцами: мартом, апрелем и маем. Учитывая тот факт, что дни рождения детей Марии Фёдоровны и Александра III приходятся на весенние месяцы: Николай 6 (18) мая, Георгий 27 апреля (9 мая), можно предположить, что ювелирные украшения, купленные в данный временной период, могли предназначаться императрице именно по случаю рождения сыновей. Так, по счетам 1888, 1889, 1893 годов [4, с. 9, 48, 146] проходят различные броши: с бирюзой и бриллиантами, с сапфирами и бриллиантами, с рубинами и бриллиантами, изумрудная с бриллиантами [5, с. 17] работы фирмы «Болин». (Эти же подарки могли быть приурочены и к годовщине пребывания Марии Фёдоровны в статусе императрицы). Стоит отметить, что стоимость украшений не превышает 2000 тысяч рублей, т. е. подарки были не слишком роскошными. Более дорогостоящие ювелирные изделия, как правило, преподносились по случаю юбилейных дат. Например, 1891 годом датируется майский счет за браслет из 80 жемчужин и бриллиантовых частей [6, с. 89]. Стоимость данного подарка равнялась 7325 тысячам рублей, вероятнее всего, столь ценный предмет был подарком Александру III супруге, по случаю того, что 10 лет назад Мария Федоровна стала императрицей (в марте 1881 года). (Вероятно, что подобный браслет мог послужить подарком и по случаю десятилетнего юбилея сына Георгия, который появился на свет 27 апреля (9 мая) 1871 года).

Ещё одним памятным днём для семьи предпоследнего Императора было 28 октября 1866 года, когда произошло бракосочетание Александра и Дагмары. Скорее всего, октябрьский счёт

1893 года за рубиновый браслет с бриллиантами, свидетельствует о том, какой подарок был преподнесён императором своей супруге на очередную годовщину [7, с. 225].

К *четвёртой*, довольно многочисленной группе ювелирных изделий можно отнести различные броши, которые, скорее всего, служили подарком Марии Фёдоровне по случаю тезоименитства, которое приходилось на 22 июля. В счетах за июль-август 1888 и 1893 годов упоминаются две броши с рубинами и бриллиантами, аналогичной стоимостью: 1600 рублей [8, с. 27, 176]. Ещё в одном счёте, датированном июлем 1893 г. упоминаются браслет с сапфирами и бриллиантами за 5900 рублей, а также брошь с бирюзой и бриллиантами, более дешёвая, стоимостью 1370 рублей [9, с. 25]. В августовском счёте 1890 г. упоминается сапфировая брошь с бриллиантами [10, с. 12]. В летнем же счёте 1890 года фигурируют сразу две броши (одна из которых, вероятно, и была подарком для супруги) с рубинами и бриллиантами, стоимостью 2000 рублей и 2400 тысячи рублей. Стоит отметить, что основным подарком для Императрицы, своеобразным драгоценным знаком внимания, Александр III, как правило, избирал броши, в основном, украшенные бриллиантами и дополненные цветными драгоценными камнями.

Стоит выделить и ещё одну группу предметов, *пятую*, к которой относится довольно большое количество ювелирных изделий фирмы. Это январские счета, скорее всего, за подарки членам императорской семьи к Новому году. В основном, все украшения не превышают ценового порога в 1000 рублей, что и подтверждает факт скромных новогодних подарков. Наиболее многочисленными являются январские счета 1891 года. По ним проходят четыре изделия: бриллиантовая брошь, рубиновая брошь и рубиновый браслет, которые стоят меньше 500 рублей каждый. А также брошь, украшенная сапфирами и бриллиантами за 230 рублей. В следующем году в январском счёте фигурирует единственное ювелирное изделие, но зато гораздо более высокой стоимости: браслет с рубинами и бриллиантами за 1750 рублей. Скорее всего, подобный подарок предназначался супруге. За январь 1893 года также есть счёт от фирмы «Болин» за необычный для рассматриваемых документов предмет: сапфировую головную булавку. Вероятно, подобные изделия могли быть подарены и кому-то из круга близкой прислуги.

К последней, малочисленной группе можно отнести январский счёт 1893 года с рукописной пометкой: «Свадебный подарок принцессе Марии Эдинбургской». В качестве подарка племяннице императором была избрана часто встречающаяся сапфировая брошь с бриллиантами, однако стоимость украшения в 10000 рублей, свидетельствовала о том, что это более статусный официальный подарок, а не дань семейным празднествам.

Подарки от Болин традиционно преподносил своей супруге и сын Александра III Николай II. И если подарки для матери императора изобиловали бриллиантами и рубинами, то украшения, которые Николай приобретал для супруги Александры Фёдоровны, главным образом включали жемчуг, который императрица предпочитала прочим драгоценным материалам. Поэтому, жемчужные украшения в счетах, предоставленных императору, встречаются чаще всего. Изделия, украшенные жемчугом, создаваемые фирмой «Болин» стоили довольно дорого, но Николая данный факт никогда не останавливал. Поводами для поднесения подарков супруге служили уже упомянутые дни рождения детей, тезоименитства, годовщины бракосочетания, помолвки, коронации и, конечно же, новый год.

Например, в июльском счёте за 1897 г., оплаченном Николаем фигурирует жемчужная брошь с бриллиантами, а также пряжка, украшенная жемчугом и бриллиантами [11, с. 48]. Можно предположить, что это были подарки, преподнесённые супруге по случаю рождения второй дочери Татьяны в июне того же года. Более того, примерно на то же время, июнь, приходилось и день рождения самой Александры Фёдоровны.

На новый год императрице супруг тоже покупал жемчуг. Согласно февральскому счёту 1897 года Николай приобрёл булавку с сапфирами и бриллиантами, жемчужную пуговицу с бриллиантом, жемчужную брошь с бриллиантами и одну аметистовую брошь также украшенную бриллиантами [12, с. 30].

Стоит отметить, что наиболее популярными подарками, приобретёнными Александром III у фирмы «Болин», были броши и браслеты для супруги. Опираясь на описание драгоценных изделий, фигурирующих в счетах, предоставленных императору, можно сделать вывод о том, что главным образом, украшения сочетали бриллианты, рубины и сапфиры, характерное сочетание камней, отличающее работы ювелирной фирмы. Более

дорогостоящими и роскошными являлись браслеты, как правило, приуроченные к памятным годовщинам. Николай II чаще по сравнению с отцом приобретал жемчуг, который больше всего любила его супруга.

Можно заметить, что заказчики оказывали значительное влияние на создаваемые фирмой «Болин» изделия. В первую

очередь, данное влияние распространялось на формирование ассортимента. Фирма «Болин», создавая украшения для членов императорской семьи, очевидно, старалась соответствовать вкусам императриц, поэтому, смена императрицы означала и некоторое изменение в характере изделий и используемых материалах.

Библиографический список

1. Зимин И.В. *Ювелирные сокровища российского императорского двора*. Москва: Центрполиграф, 2013.
2. Скурлов В.В. *Архив Валентина Скурлова*. Available at: <http://skurlov.blogspot.ru/2009/01/iii.html>
3. Риббинг М. *Драгоценности & серебро*. Санкт-Петербург, 1996.
4. РГИА. (Российский Государственный исторический архив). Ф. 468; Оп. 32; Д. 1619, 1886-1902: 9, 48, 146.
5. РГИА. Ф. 468; Оп. 13; Д. 569; 1893: 17.
6. РГИА. Ф. 468; Оп. 32; Д. 1619; 1886 – 1902: 89.
7. РГИА. Ф. 468; Оп. 32; Д. 1619; 1886 – 1902: 225.
8. РГИА. Ф. 468; Оп. 32; Д. 1619; 1886 – 1902: 27, 176.
9. РГИА. Ф. 468; Оп. 13; Д. 569; 1893: 25.
10. РГИА. Ф. 468; Оп. 13; Д. 569; 1893: 12.
11. РГИА. Ф. 468; Оп. 32; Д. 1632: 48.
12. РГИА. Ф. 468; Оп. 32; Д. 1632: 30.

References

1. Zimin I.V. *Yuvelirnye sokrovishcha rossijskogo imperatorskogo dvora*. Moskva: Centrpoligraf, 2013.
2. Skurlov V.V. *Arhiv Valentina Skurlova*. Available at: <http://skurlov.blogspot.ru/2009/01/iii.html>
3. Ribbing M. *Dragocennosti & srebro*. Sankt-Peterburg, 1996.
4. RGIA. (Rossijskij Gosudarstvennyj istoricheskij arhiv). F. 468; Op. 32; D. 1619, 1886-1902: 9, 48, 146.
5. RGIA. F. 468; Op. 13; D. 569; 1893: 17.
6. RGIA. F. 468; Op. 32; D. 1619; 1886 – 1902: 89.
7. RGIA. F. 468; Op. 32; D. 1619; 1886 – 1902: 225.
8. RGIA. F. 468; Op. 32; D. 1619; 1886 – 1902: 27, 176.
9. RGIA. F. 468; Op. 13; D. 569; 1893: 25.
10. RGIA. F. 468; Op. 13; D. 569; 1893: 12.
11. RGIA. F. 468; Op. 32; D. 1632: 48.
12. RGIA. F. 468; Op. 32; D. 1632: 30.

Статья поступила в редакцию 05.10.15

УДК 7. 067

Zolotykh N.S., postgraduate, Department of Philosophy and Socio-Humanitarian Disciplines, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: nad5142@yandex.ru

THE IMPACT OF SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT ON THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC DYNASTIES OF THE ALTAI.

The article discusses periods of artistic life of Altai. Features of the formation of art groups, studios, museums, and public universities are studied. The flow of new painters, sculptors, graphic artists to the territory of Western Siberia played a significant role in the history and culture of Altai. The author studies an education commune of artists in the Altai mountains and Art society in Biysk. The work shows how the Union of Artists of the Russian SFSR was formed. The research reveals the specifics of organization of zonal, Republican and international exhibitions. The author notes that young artists (graduates of artistic scientists and institutions) came to the region and the regional artists' ties with Mongolian painters strengthened. The paper tells about rebuilding of the structure of artistic practice, the creation of a system of houses of creativity. The growth dynamics of art activity in relation to processes of democratization and the opportunity to submit creative work is described. The author notices the growth of the development in the sphere of artistic activity and enumerates the basic artistic dynasties of Western Siberia.

Key words: artistic life, artistic dynasty, artists, exhibitions, galleries, traditions, Union of artists, exhibition activities.

Н.С. Золотых, аспирант каф. философии и социально-гуманитарных дисциплин АГАО им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: nad5142@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИНАСТИЙ АЛТАЯ

В статье рассматриваются периоды художественной жизни Алтая, особенности формирования художественных объединений, студий, музеев, народных университетов. Освещается приток новых живописцев, скульпторов, графиков на территорию Западной Сибири, сыгравших значительную роль в истории культуры Алтая. Раскрывается образование коммуны художников в Горном Алтае и Художественного общества (АХО) в Бийске, формирование Союза Художников РСФСР, приезд молодых художников (выпускников художественных учебных заведений России) и укрепление связей с монгольскими живописцами. В статье затрагиваются вопросы организации зональных, республиканских, международных выставок, переустройство структуры художественной практики, создание системы домов творчества. Кроме этого, отмечается рост динамики художественной деятельности в связи с процессами демократизации и возможность широко представлять своё творчество, а также рождение и развитие на территории Сибири, такого редкого явления, как художественные династии.

Ключевые слова: художественная жизнь, художественные династии, художники, выставки, галереи, традиции, союз художников, выставочная деятельность.

Художественная жизнь Алтая складывалась в уникальных условиях, связанных с историческим своеобразием края. Можно выделить крупные периоды историко-культурного развития Алтайского края.

Первый период (середина XVIII – 50-е гг. XIX в.) – это время интенсивного развития горной промышленности. Особенности являются формирование элитарной культуры, она создавалась и потреблялась узким кругом городского населения. За этот

период был накоплен и сконцентрирован значительный культурный потенциал в сфере духовных ценностей, что проявилось в создании памятников истории и культуры, имеющих общероссийское значение.

Во второй период (60-е гг. XIX в. – начало XX в.) искусство и культура Алтайского края представляли собой сложное явление, в котором доминирующую роль играли политические ссыльные («В.К. Штильке; писатели – демократы Н.М. Ядринцев, В.Я. Шишков; техническая интеллигенция И.Ф. Носович, А.А. Лесневский; краеведы – исследователи С.И. и Н.С. Гуляевы; купцы – меценаты П.А. Копылов, А. Винокуров, Н. Ассанов, Васеневы, Морозовы; художественные объединения, художественная интеллигенция Г.И. Гуркин, А.О. Никулин, М.И. Курзин; областники, пропагандирующие «Сибирский стиль», в искусстве Г. Потанин» [1, с. 8].

Возникали также художественные объединения, студии, музеи, народные университеты, проходили творческие дискуссии. «Оживлению художественной жизни способствовал приток новых живописцев, скульпторов, графиков. В Горном Алтае – Г.И. Гуркин, Н.С. Шулпинов, А.Н. Борисов, Е.П. Ланге. В Бийске – А.Э. Мако, Д.М. Кузнецов, В.А. Сенгалевиц – Копылов. В Барнауле – С.Р. Надольский, Н.А. Янова – Надольская, А.В. Худяшев, В.В. Карев, И.Д. Чашников, М.И. Курзин, В.Н. Гуляев, Е.Л. Коробай, М.Е. Труссов (Чедбар), А.О. Никулин» [1, с. 10].

В Горном Алтае образовалась коммуна художников – «землячество», в Бийске – «Художественное Общество (АХО). Эти художественные объединения ставили своей задачей создание музеев, школ, организацию студий и выставок. На собраниях и выставках проходили диспуты на темы «Роль искусства в советской России и каким ему быть», «Новые пути искусства», «Изобразительное искусство и его достижение», «О пролеткульте» [1, с. 11]. В Барнауле в 1921 году открылся музей живописной культуры, разместившийся в здании церкви Дмитрия Ростовского. Экспозиция демонстрировала местную живопись, иконы, коллекции сибирских древностей, а также произведения «И.И. Машкова, П.П. Кончаловского, А.В. Лентулова, К.С. Малевича, П.В. Кузнецова, А.В. Шевченко, В.В. Кандинского, Н. Милиоти, А.М. Родченко, С.Т. Коненкова, при содействии наркома просвещения А.В. Луначарского, привезённые в Барнаул М.И. Курзиным» [1, с. 11].

В июне 1940 года в крае сформировалось алтайское отделение союза художников РСФСР. И в 1941 году на Алтай приехали художники, эвакуированные из Москвы, Ленинграда и других городов Советского Союза. Дружба и творчество со столичными мастерами оказали благотворное влияние на работы местных авторов – И.Е. Харина, С.М. Розе, В.Р. Волкова и других. В марте 1942 года в Барнауле открылась самая крупная выставка военных лет. На ней экспонировались произведения С.А. Лучишкина, Д.Ф. Чаплина, С.Ф. Черепеникова, И.В. Варзар, также проходили выставки и в городе Бийске.

В послевоенные годы организуются городские и краевые выставки – 1948, 1951, 1955, 1957 гг. Художники создают произведения, посвященные героизму, лирическим пейзажам, художественно выражая своё отношение к замечательной природе Горного Алтая.

К концу 1950 – началу 1960-х годов на Алтай приехали молодые художники, выпускники художественных учебных заведений России: «Ю.Н. Панин, П.Л. Миронов, Г.Ф. Борунов, И.Р. Рудзит, Л.Р. Цесюлевич, М.Д. Ковешникова, Ф.С. Торхов, Ю.Б. Кабанов, В.П. Туманов, которые и составили ядро алтайской организации союза художников РСФСР» [1, с. 12].

Художественная жизнь Алтай в 1960-е годы была динамичной и насыщенной. Характеризуется это время, прежде всего, переустройством структуры художественной практики, осуществляемым союзом художников РСФСР: создаются системы домов творчества, проходят организации зональных выставок «Сибирь Социалистическая», также происходит пополнение сибирских отделений союза художников за счёт выпускников высших и средних специальных художественных заведений Петербурга, Москвы, Орла, Казани, Пензы, Риги и других городов. Природа и люди Алтая, стали главной темой выставок произведений художников алтайского края в Москве в 1970 г. – «Земля алтайская» (экспонировалась в центральном доме работников искусств), в Барнауле в 1971 г. «Художники Алтай – селу», на краевых выставках (1966, 1967, 1970, 1971).

Новым шагом в развитии художественной культуры Алтая явилась проходившая в Барнауле пятая зональная выставка «Сибирь Социалистическая» (1980). На этой экспозиции до-

стойно было представлено творчество алтайских скульпторов, графиков, живописцев, мастеров прикладного искусства. «К этому времени Алтайская организация Союза художников РСФСР насчитывала 48 членов, при ней с 1966 г. активную деятельность развернуло молодёжное объединение. Художники края работали во всех жанрах изобразительного искусства. К выставке «Сибирь социалистическая» они пришли авторами значительных произведений. Выставка показала, как выросло профессиональное мастерство художников, как углубился их интерес к нравственным проблемам, к сложному духовному миру современников» [2, с. 139].

Ярким событием культурной жизни края стала республиканская выставка «Нивы Алтая», проходившая в Москве и Барнауле (1982 г.). По конкретным заказам колхозов, совхозов, промышленных предприятий, учреждений 400 художников Москвы и Сибири создали полторы тысячи живописных, графических и скульптурных работ. После экспонирования в выставочных залах произведения художников были переданы заказчикам в интерьеры общественных заведений и картинные галереи.

Алтайские художники всегда стремились к расширению творческих контактов. «На международных выставках экспонировались произведения Ю.Б. Кабанова, В.П. Туманова, Ф.С. Торхова и многих других. Творческая дружба связывала художников Алтая с художниками Монголии, в её укреплении и развитии особая роль принадлежит мастеру тематического пейзажа Ф.С. Торхову» [1, с. 18]. Ф.С. Торхов организовал персональные выставки «По монгольскому Алтаю», «На просторах Монголии», в Улан-Баторе, в Баян-Ульгие. Художник участником двух творческих групп алтайских и монгольских живописцев – «Алтай – Баганур – Гоби», «Алтай – город дружбы». «В августе 2000 года в краеведческом музее монгольского города Ульгия Ф.С. Торхов открыл персональную картинную галерею, включив в неё 50 произведений своей живописи. Начиная с 1980-х годов, поездки в Монголию становятся традиционными. Их совершают творческие группы художников и искусствоведов. Кроме Ф.С. Торхова, среди активных участников выездов на сопредельные с Алтаем территории – Монголию, Китай, Казахстан, Киргизию – А.П. Щетинин, И.В. Щетинина, М.Я. Будкеев, М.Ю. Шишин, С.Б. Поморов, К.А. Чутчева и другие» [3, с. 37].

Большие изменения в художественной жизни Алтая произошли в конце XX века в связи с процессами демократизации. В современной социокультурной ситуации важным моментом является осмысление общественного, духовного уровня, одним из ярких показателей которого является динамика явлений художественной культуры региона. О жизнеспособности краевого союза художников Алтая свидетельствует динамика выставочной деятельности. Была сохранена собственность Союза, прежде всего – выставочный зал. «Художники получили возможность широко представлять своё творчество на вновь организованных экспозиционных площадях вузовских культурных центров, в том числе галерее Алтайского государственного университета «Universum», выставочных площадках при библиотеках, информационных молодёжных центрах, например, «Открытое небо» в Барнауле. Выставки формируются на свободных демократических началах: единственным критерием отбора произведений для оргкомитета является выразительность художественного образа. В течение последующих 1990-х годов на выставочных площадках Барнаула были представлены самые разнообразные стили и направления: традиционное искусство, реализм, неформальное объединение, постмодернизм, авторы авангардной ориентации» [3, с. 80].

Возобновило свою деятельность Молодёжное объединение при творческом союзе художников Алтая. «Активную роль в нём играла Т.А. Уманец. Молодёжное объединение осуществило несколько выставок: «Взгляд – 97», «Взгляд – 98», «Номады»» [3, с. 80]. Молодые художники различных творческих направлений демонстрируют сложный духовный поиск. На выставках виден дух творческой свободы.

В 2015 году 27 августа исполнилось 75 лет творческому Союзу Художников Алтая. Это знаменательная дата. На сегодняшний день Союз Художников Алтая насчитывает 143 человека и пользуется несомненным признанием и авторитетом у коллег российских художников. За эти годы осуществлено более тысячи выставок, созданы талантливые произведения, монументальные работы, преобразившие облик краевого центра.

Всё это способствовало и по сей день способствует оживлению художественной жизни Алтая. Вследствие чего к началу XXI века на Алтае ярко обозначились редкие для удалённых от

столиц сибирских краёв явление – рождение и развитие художественных династий. На сегодняшний день на территории Алтая сформировалось несколько художественных династий: в г. Барнауле (династия Ибрагимовых – Ивановых – Хайрулиновых, династия Щетининых, династия Октябрей, династия Кульгачевых),

в г. Бийске (династия Еровиковых, династия Коробейниковых, династия Бралгиных), в Республике Алтай (династия Головань).

Обобщая вышесказанное, хочется отметить, что творчество художников и художественных династий алтайского края является важным звеном в культуре Сибири и России в целом.

Библиографический список

1. Каган М.С. *Социальные функции искусства*. Ленинград: Знание, 1978.
2. *Русское искусство: Очерки о жизни и творчестве художников середины XIX в.* Под редакцией А.И. Леонова. Москва: Искусство, 1958.
3. *Изобразительное искусство Алтая: сборник очерков*. Составитель Л.И. Снитко. Барнаул: Алтайское книжное издательство, 1977.

References

1. Kagan M.S. *Social'nye funkcii iskusstva*. Leningrad: Znanie, 1978.
2. *Russkoe iskusstvo: Ocherki o zhizni i tvorchestve hudozhnikov serediny XIX v.* Pod redakciej A.I. Leonova. Moskva: Iskusstvo, 1958.
3. *Izobrazitel'noe iskusstvo Altaya: sbornik ocherkov*. Sostavitel' L.I. Snitko. Barnaul: Altajskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1977.

Статья поступила в редакцию 5.10.15

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 94 (470.65)

Aylarova S.A., *Doct. of Sciences (History), Head of Department of History, North Ossetian Institute of Humanitarian and Social Studies n.a. V.I. Abaeva VSC RAS and Government of Republic of North Ossetia-Alania (Vladikavkaz, Russia),*

E-mail: aylarova54@mail.ru

Tebieva L.T., *Cand. of Sciences (History), senior teacher, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurova (Vladikavkaz, Russia), E-mail: tebievalt@mail.ru*

“ON A HILL” BY A.-G. KESHEV (CALAMBA): WORLD ECONOMIC HIGHLAND VILLAGE. The article analyzes an important aspect in the art of Adil Giray Keshev (Calamba), a Adygeyan educator of the second half of the 19th century. The work studies his cultural and economic views, formed at the junction of two civilizations and socio-cultural paradigms: traditional and modern. In his early novel “On the hill” he raised a problem of the need to update the entire system of social and industrial relations and the development of new economic psychology of social masses. The paper presents creative potential of highland peasants, economic support and economic traditions that ensured the cultural identity of the peoples of the Adyghe. Adil Giray Keshev was looking for a way out of conservative routine: it is economic progress through the adoption and assimilation of advanced economic achievements of European and Russian culture.

Key words: North Caucasus mountaineers enlightenment, Circassian peasants, economic culture, work ethic.

С.А. Айларова, д-р ист. наук, зав. отделом истории Северо-Осетинского института гуманитарных и социальных исследований имени В.И. Абазова ВШС РАН и Правительства РСО-Алания, г. Владикавказ, E-mail: aylarova54@mail.ru

Л.Т. Тебиева, канд. ист. наук, ст. преп. Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: tebievalt@mail.ru

«НА ХОЛМЕ» А.-Г.КЕШЕВА (КАЛАМБИЯ): ХОЗЯЙСТВЕННЫЙ МИР ГОРСКОГО СЕЛА

В статье анализируется значимый аспект творчества адыгского просветителя второй половины XIX века Адыль-Гирея Кешева (Каламбия) – его культурно-хозяйственные воззрения, сформировавшиеся на стыке двух цивилизационных и социокультурных парадигм: традиционалистической и современной. В его ранней повести «На холме» поставлена проблема необходимости обновления всей системы социально-производственных отношений и выработки новой хозяйственной психологии широких народных масс. Представлен созидательный потенциал горского крестьянства, носителя хозяйственно-экономических традиций, обеспечивших культурную самобытность адыгских народов. Просветитель ищет выход из консервативной рутины: это хозяйственный прогресс через заимствование и усвоение передовых экономических достижений европейской и русской культуры.

Ключевые слова: Северный Кавказ, горское просветительство, адыгское крестьянство, хозяйственная культура, трудовая этика.

Северокавказские просветители второй половины XIX в., мечтающие о расцвете высокопродуктивной экономики в крае, понимают, что подъем производительных сил в регионе нуждается в настоящей предпринимательской буржуазии, «требует таких условий, при которых могло бы образоваться особое промышленное сословие..., а такого-то сословия в среде населения области пока еще нет, хотя в будущем оно и возникнет неизбежно» [1, с. 240].

Просветители всматриваются в социальные слои стоящего перед радикальными изменениями горского общества, стремясь разглядеть в его представителях культурные черты будущих предпринимателей и созидателей, способных к подлинному хозяйственному творчеству. Актуализация подобного интереса в 60 – 70-е гг. XIX в. понятна: капитализирующаяся Россия, осуществляющая модернизирующие реформы, предъявляла к хозяйственной культуре вошедших в нее государственный и экономический организм горских народов все более возрастающие требования.

Еще в дореформенные годы, накануне модернизирующих преобразований, в просветительской мысли происходит осмысление того, что главным источником и социальной силой будущего развития Северного Кавказа будет крестьянство, сохраняющее традиции горской трудовой культуры. В творчестве А.-Г.Кешева, в его повести «На холме» представлена определенная моральная концепция о смысле трудовой деятельности основного производителя, мелкого земледельца, трудом которого создавались материальные блага, за счет которого жили все слои адыгского общества».

В письме к издателю своих первых повестей (вышедших под псевдонимом «Каламбий») А.В. Дружинину А.-Г. Кешев писал следующее: «Я старался в заметках моих избегать всего, что выходит из повседневного быта черкесов, боясь обвинения в умышленном эффекте. Я желал бы представить черкеса не на коне и не в драматических положениях, как его представляли прежде, а у домашнего очага, со всей его человеческой стороной» [2, с. 176].

Стремление представить адыгов в жизненном мире повседневности; понимание того, что горским обществам для становления продуктивной экономики нужно опираться на тех, кто несет добродетели трудового образа жизни, а не архетипы кочевнической «удали» набега и захвата – всё это характерно для знаменитой повести А.-Г. Кешева «На холме».

В литературных произведениях и публицистике А.-Г. Кешев затрагивает и освещает множество аспектов социально-экономической, хозяйственной и духовно-политической истории адыгских народов. Все эти темы как бы фиксируются в одной проблеме: смогут ли адыги вписаться в реалии наступающей индустриальной цивилизации, воспринять ее трудовые ценности, или превратятся в некий экзотический этнографический заповедник с пугающими европейского туриста всадниками, винтовками, кинжалами и набегами.

В повести «На холме» А.-Г. Кешев знакомит русского читателя с неведомым ему пластом адыгского общества и культуры. В противовес традиции героико-романтического изображения горцев в русской литературе первой половины XIX века он показывает, что и на Кавказе, в горской крестьянской среде, живут те же общечеловеческие ценности трудовой культуры, которые лежат в основе социального бытия и экономического благосостояния всех известных в истории обществ.

В адыгском обществе хозяйственная культура так же сформировалась в рамках определенного социального слоя, обладающего своей субкультурой – крестьянства. Ему свойственны свои ценностные ориентации, мотивации, стереотипы поведения, отражающие его жизненные цели и стремления. Крестьянству противостоит дворянство с культом воинской доблести и ратного труда, сформировавшее свою субкультуру. Это действительно два разных мира, с разными ценностями труда, профессионализма, собственности, богатства. «И вот тут резко отличаются друг от друга два слоя, образ жизни которых характерен для докапиталистического быта: господа – и масса народная; богачи – и бедняки; сеньоры – и крестьяне, ремесленники и торговцы; люди, ведущие свободную, независимую жизнь, без хозяйственного труда, – и те, кто в поте лица своего зарабатывают хлеб свой, люди хозяйства» [3, с. 12].

Основные герои повести – это представители класса, стоявшего на низшей социальной ступени общества, крестьяне-холмовники (так по месту традиционного собрания называют их А.-Г. Кешев). Автор показывает весь крестьянский быт с его разнообразными жизненными нюансами. На холме его герои-крестьяне подробно, вплоть до мелочей, обсуждают свои материальные и хозяйственные проблемы, самые животрепещущие социальные и культурные аспекты жизни. Для них их трудовой и скромный образ жизни – верх добродетели; они полны самоуважения. «Это особенный мирок, мало в чем похожий на прочие классы аульного населения», – пишет автор. «Заседатели холма, состоящие исключительно из людей работающих, из крестьян и тех обедневших дворян, которым судьба всучила в руки лопату и топор... из людей, следовательно, более положительных...», на холме обсуждают перипетии своей хозяйственной деятельности: покос, охрану урожая, недостаток проса, поденную работу в казачьей станице. Предметом обсуждения и восхищения часто становится профессионализм в ремесленном деле, золотые, умелые руки. «Сам, брат, трудись, и будешь со временем мастер», – такой девиз крестьян-холмовников. В среде аульных работяг «одна хорошая спина из крепкого дерева ценится дороже всяких оружий с богатыми насечками, дороже самой изящной конской сбруи. Заседателям холма решительно нет никакого дела до тех идеалов, которые неотвязно преследуют сословие дворян, причиняя ему нередко большие неприятности. По их мнению, нет ничего соблазнительнее слова бочара Яхьи, арбяного мастера Чоры и неумолимого косца Хожи, на которых они взирают не без некоторой зависти и искреннего сожаления, за чем Аллах не дал им искусства этих достойных удивления мастеров». Поэтому холмовники «питают неумолимое отвращение к сословию праздных, занятых одними лошадьми и оружием дворян» [2, с. 184 – 205].

Одна из идей повести – жесткое противостояние в рамках адыгской культуры и социально-культурного мира двух духовных миров, двух субкультур – крестьянского, «мещанского» – воплощенного в холмовниках и дворянского, аристократического, представленного «обитателями кунацких». У холмовников свой образ мыслей, свои наклонности, свои идеалы, «противоположные стремлениям, воззрениям и идеалам кунацкой». У холмовников свой этикет, резко отличающийся от дворянского, ауд кото-

рым они иронизируют, у них своё понимание дурного и хорошего, чести и достоинства.

На крестьян с их культом труда и честной трудовой жизни, в отличие от обитателей кунацкой, темные ночи не производили воспламеняющего воздействия, не возбуждали «беспокойного желания пошарить... вокруг себя». В то время, когда некоторые дворяне рыскали по соседним селениям, высматривая, что можно украсть, угнать, а ночью нападали на безвинных людей, убивая, разоряя хозяйства соседей, холмовники предпочитали «сидеть спокойно у домашнего очага...». Они сами производили все необходимое для жизни, не помышляя о том, чтобы грабежом добыть это у таких же крестьян как они сами.

Два социальных слоя представляют не только две разные субкультуры, с разным отношением к труду, но и два разных типа экономики и хозяйствования – продуктивную экономику – с одной стороны, – и индустрию набега, экономику захвата добычи, с другой. Дворянская этика характеризуется стремлением к славе, культом чести, щедрости, и, наконец, презрением к хозяйственному, «черному» труду. Сословная честь и спесь, дворянское достоинство здесь выше всех благ жизни. Напротив, у крестьян-холмовников, налицо осторожность, приземленность, бережливость, практицизм, трудолюбие. Цель их хозяйственных усилий – не богатство, а скромный, но надежный достаток, результат собственного труда, защищаемый от превратностей жизни умеренностью и благоразумием труженика.

Таким образом, основной идеей повести является мысль о том, что главный источник существования горских обществ – труд крестьянина, а не добыча наездника. И культ добычи не столь однозначен в адыгской культуре, ему противостоит в её недрах другая духовная сила – культ труда.

В противовес дворянскому пониманию достоинства человека с его доминантой силы и захвата в основе достоинства и самоуважения адыгских крестьян лежит именно труд, постоянная хозяйственная занятость. «Вся желчная ирония их языка направлена исключительно на сословие, обитающее в кунацкой; на него они смотрят с пренебрежением, как на что-то весьма недородное и непрочное, чье существование находится в их мозолистых руках» [2, с. 186]. Каждый крестьянин-холмовник смотрит на своего господина-дворянина «несколько покровительственным взглядом, как на человека, зависящего от него в материальном отношении» [2, с. 186].

На примере жизни одного из холмовников А.-Г. Кешев показывает, какие огромные потенциалы несет в себе свободный труд. Старик Исмель – один из авторитетных, почтенных холмовников. В молодости он был холопом легкомысленного дворянина, «который в погоне за дворянской славой разорился вконец на щедрые подарки и на угощения многочисленных друзей своих». Поправил свои дела дворянин, отпустив на волю своего зажиточного холопа, удержав за собой все его имущество. «Исмель же, вырвавшись на волю, как говорится, с голыми руками за пазухой... принялся неумолимо работать, как только может работать человек для себя. Года два пас он аульное стадо, и из него явилась пара быков; одно лето караулил по ночам пчельник соседа, и у него появились улы; затем нанялся он на год в пастухи овец у одного богатого обывателя аула. Через несколько лет успешных, не охлаждаемых ничем трудов, он успел не только обзавестись новым хозяйством, но и стал наравне с зажиточнейшими семействами аула» [2, с. 194].

Его, Исмеля, неустанный, неумолимый труд принес ему не только достаток, но и уважение и почтение одноаульцев. Хозяйственная хватка, ум, практичность, выдержанность всего характера снижали Исмелю высокую репутацию хозяина и лидера. И сам автор признает, что подобных людей трудно отыскать «в обществе несравненно более образованном, чем серый кружок холма». Этот сюжет показывает, что если смотреть на хозяйственный мир в его человеческом измерении, то становится понятным, что основным источником развития является социальная энергия, измеряемая уровнем и качеством человеческой мотивации – в центре хозяйства всегда стоит человек, знающий, во имя чего он действует.

Трудовые добродетели можно рассматривать как основу становления капиталистической хозяйственной культуры. Но они должны быть дополнены «предпринимательским духом», активными, достигательными, творческими ориентациями, включать в себя мотивацию выхода за пределы повседневности в сферу расширенного производства [4, с. 58 – 59].

В своих повестях А.-Г. Кешев довольно много пишет о характере крестьянского хозяйствования, выясняет формы земле-

пользования, пишет о структуре посевных площадей и состоянии крестьянской промышленности и ремесла [5, с. 139 – 145]. Земля подвергалась периодическому переделу между членами общины. Один из холмовиков отмечает, что пахали «по две полосы на быка», при вспашке широко пользовались институтом *зэдзей* (когда один из крестьян давал плуг, другой быков и т.д.). Сеяли главным образом просо. Посев под кукурузу постепенно увеличивался [6, с. 46 – 47]. Герои Кешева заинтересованно говорят о низком уровне сельскохозяйственного производства, сетуют, что ежегодно испытывают недостаток зерна. Бывало, что из-за недостатка запасов проса их посещал голод, «да иногда такой страшный, что родители продавали детей за мерку проса... От таких уроков они вовсе не думали быть осторожнее на будущее время» [2, с. 210].

Характер традиционного крестьянского хозяйствования таков, что оно ориентировано лишь на выживание и удовлетворение первичных потребностей; производить сверх физически необходимого представляется нерациональным и ненужным. Так, автор повести задает крестьянам вопрос, почему не сеют зерна больше, про запас («земли довольно»)? Один крестьянин делает попытку осмыслить причины ежегодного недостатка зерна («отчего мы не сеем вдвойне проса»?). «Зачем я, безумный, спрашиваю себя, не наполнил прошлый год своего амбара просом? – говорит холмовник. – Постой же, думаю: уж поумнею на будущий год непременно; не случится со мной такая глупость. И как ты думаешь – поумнею ли я на самом деле? Нисколько. Выйдем опять в поле, вспашем по две полосы на быка; глядишь, там семян не достанет, там плуг нужно починить, у одного быки очень устали, а другой жалуется на нездоровье; вот и начинали спрашивать один другого, не слишком ли много засеяно? Еще, Бог знает, уцелеет ли оно от града, саранчи, засухи, скота, того, другого. Смотришь: соседние пахари собрались уже домой... с песнями да стрельбой в деревнянского оленя... Ну, разумеется, при виде такого веселья, всякий спрашивает себя и других: неужели мы хуже своих соседей работали, что должны вернуться домой позади их? Нет, не бывать этому! Доканчивайте живее работу...» [2, с. 209].

Однако даже понимание рискованности такого «ограниченного» хозяйствования не делает крестьян смелее. Холмовники

в итоге успокаивают и себя и своих односельцев: «Предки наши не больше нас сеяли, однако нам еще не приходилось слышать, чтобы хоть один из них умер с голоду» [2, с. 210].

Консерватизм крестьянского хозяйствования и идеологии в этом сюжете проявились сполна. Крестьяне перенимают от старших поколений профессиональное мастерство, навыки ведения хозяйства вместе с орудиями труда, сохраняя и передавая их своим детям в неизменном виде. «Хозяйствуют эмпирически, традиционно; это значит: так, как переняли от отцов, так, как этому научились с детства, как привыкли. При принятии решения о том, прибегнуть ли к известной мере, к известному действию, смотрят прежде всего не вперед, не на цель, спрашивают не исключительно о целесообразности этого мероприятия, но оборачиваются назад и смотрят на примеры прошлого, на образцы, на опыт» [3, с. 18].

Однако в целом, несмотря на рутинность традиционного хозяйствования, положительные черты крестьянской трудовой культуры – являются залогом того, что адыги как этнос смогут выжить в новых исторических обстоятельствах, смогут экономически состояться в условиях пореформенного развития. Сами адыгские крестьяне любознательны, открыты новым потребностям и новинкам, лишены самодовольства. Услышав о «английских чудесах», технических усовершенствованиях и сельскохозяйственных машинах, они не устают удивляться и восхищаться. «Сколько есть на свете чудес, какие и во сне никогда не приснятся нам. А мы не шута уверены, что мудрее нас никого уже и быть не может на свете,» – говорит один из крестьян. Ему отвечает другой: «Чем же мы гордимся? Живем мы в таких жилищах, в каких шехеры (горожане. – авт.) поведятся и лошадей держать». «Наша жизнь, – подводит итог третий холмовник, так же далека от жизни шехеров, как небо от земли» [2, с. 190].

Любовь к труду и хозяйственному творчеству – а просветитель был уверен в том, что они живут в недрах горского крестьянского общества – обязательно помогут народам Северного Кавказа пережить трудности переходного периода, встать на ноги, экономически состояться и стать достойной частью российского хозяйственного мира.

Библиографический список

1. [Инатов] Крым-Гирей С. Описание бывшей в Екатеринограде в 1869 году сельскохозяйственной выставки. *Труды Вольного экономического общества*. Санкт-Петербург, 1870; Т. 2; № 3.
2. Каламбий (Адиль-Гирей Кешев). *Записки черкеса. Повести, рассказы, очерки, статьи, письма*. Нальчик, 1988.
3. Зомбарт В. Буржуа. *Этюды по истории духовного развития современного экономического человека*. Москва, 2004.
4. Зарубина Н.Н. *Социально-культурные основы хозяйства и предпринимательства*. Москва, 1998.
5. Кумыков Т.Х. *Общественная мысль и просвещение адыгов и балкаро-карачаевцев в XIX – начале XX в.* Нальчик, 2002.
6. Мамбетов Г.Х. Адыгское крестьянство в творчестве А.-Г. Кешева. *Известия СКНЦВШ*. Ростов-на-Дону, 1975; 1.

References

1. [Inatov] Krym-Girej S. Opisaniye byvshej v Ekaterinograde v 1869 godu sel'skohozyajstvennoj vystavki. *Trudy Vol'nogo 'ekonomicheskogo obshchestva*. Sankt-Peterburg, 1870; T. 2; № 3.
2. Kalambij (Adyl'-Girej Keshev). *Zapiski cherkesa. Povedi, rasskazy, ocherki, stat'i, pis'ma*. Nal'chik, 1988.
3. Zombart V. Burzhua. *Etyudy po istorii duhovnogo razvitiya sovremennogo 'ekonomicheskogo cheloveka*. Moskva, 2004.
4. Zarubina N.N. *Sotsial'no-kul'turnye osnovy hozyajstva i predprinimatel'stva*. Moskva, 1998.
5. Kumykov T.H. *Obschestvennaya mysl' i prosveschenie adygov i balkaro-karachaevev v XIX – nachale HH v.* Nal'chik, 2002.
6. Mambetov G.H. Adygskoe krest'yanstvo v tvorchestve A.-G. Kesheva. *Izvestiya SKNCVSh*. Rostov-na-Donu, 1975; 1.

Статья поступила в редакцию 15.09.15

УДК 94(571.1)

Volohov S.P., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Philosophy and Cultural Studies, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: volohov@atlspu.ru

FACTORS AND FORMS OF SOCIAL PROTEST IN THE WEST SIBERIAN REGIONS DURING THE LATTER HALF OF THE 1950s AND THE FIRST HALF OF THE 1960s IN THE CONTEXT OF RUSSIAN POLITICAL MENTALITY. The article deals with negative reactions of population to inadequate living and working conditions and forms of their protest in the Altai Krai, Novosibirsk Oblast and Tomsk Oblast in the latter half of the 1950s and in the first half of the 1960s. The analysis lets come to conclusion about the specifics of social protest and its expression in the Khrushchev period of Soviet history and regional context. Some governmental decisions in social policy and difficulties of the economic development of the region appear as certain factors of social protest. The author shows population movement, destructive social demonstrations, and low workforce productivity as indicators of social disagreement. Protest actions of population are classified into passive forms (covert criticism of governmental decisions, living and working conditions) and active forms (official request to the government and public protests). The author accentuates the value of protest factor by realization of social policy of the Soviet state in the period under review.

Key words: social policy, social protest, rebellion, mass disturbances, political joke.

С.П. Волохов, канд. ист. наук., доц. каф. философии и культурологии ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: volohov@alspu.ru

ФАКТОРЫ И ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО НЕДОВОЛЬСТВА НАСЕЛЕНИЯ В РЕГИОНАХ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1950-х – НАЧАЛЕ 1960-х гг. В КОНТЕКСТЕ РОССИЙСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются негативные реакции населения по поводу неудовлетворительных условий жизни и труда, формы их выражения на материалах Алтайского края, Новосибирской и Томской областей второй половины 1950-х – начала 1960-х гг. На основе проведенного анализа сделаны выводы о специфике социального протеста и его выражений применительно к хрущёвскому периоду советской истории и региональному и общекультурному политическому контекстам. Среди факторов, определивших социальное недовольство населения, выделяются отдельные решения в социальной политике правительства, а также трудности экономического освоения региона. Индикаторами социального неблагополучия рассматриваются миграции населения, деструктивные социальные проявления, низкая производительность труда. Протестные реакции населения классифицированы по пассивным (скрытая критика правительственных решений, условий жизни и труда, в том числе в фольклорных выражениях) и активным (официальные обращения к власти и открытые протестные выступления) формам. Автором подчёркивается значимость протестного фактора при осуществлении социальной политики советского государства в рассматриваемый период.

Ключевые слова: социальная политика, социальное недовольство, протест, массовые беспорядки, политический анекдот.

Ретроспективный взгляд на социальную историю России позволяет выделять на её различных этапах такую типичную черту, как высокий уровень социальной напряжённости в обществе, обусловленный неудовлетворённостью массовых ожиданий социальной политикой государства, которая осуществлялась в мобилизационных условиях национального развития. При отсутствии реально действующих гражданских институтов доверяющих в массовом сознании негатив находил спонтанные выходы, зачастую деструктивные по своей сути.

Обозначенная черта особенно ярко проявилась в хрущёвский период советской истории. Не так давно закончилась война, нанеся огромный ущерб стране. Уставшие от лишений люди жили надеждой на скорейшее улучшение жизни. Однако восстановительные процессы в послевоенный период значительно сдерживали объёмы потребления материальных благ, предоставление социальных гарантий для широких слоев общества. В то же время с частичной демократизацией политического режима в обществе наметились процессы пробуждения гражданского самосознания, повышения общественной активности, стимулировавшие выход социального недовольства.

Данные обстоятельства проявились с особой остротой в регионах Западной Сибири, ставших местом форсированного экономического развития. Уровень жизни населения здесь оставался одним из самых низких в стране. В годы войны Западная Сибирь, будучи глубоким тылом, выступила «донором» для европейской части СССР, где непосредственно проходили военные действия. Однако и в послевоенное время эта тенденция сохранилась, определив второстепенное положение западносибирских регионов в плане потребительского обеспечения. При этом бюджетный набор, необходимый для проживания, в Сибири оставался более высоким, нежели в других регионах страны. Наряду с усиленным питанием, здесь необходимы дополнительные затраты на одежду, обувь и топливо. По расчетам, удорожание «стоимости жизни» по сравнению с европейской частью достигает в Западной Сибири 35% [1, с. 74 – 75].

Очевидным показателем социального неблагополучия выступала миграция населения из региона. В.А. Исупов подчёркивает, что «миграция является важным каналом не только пространственного, но и социального передвижения, т. к. смена места жительства очень часто совпадает с изменением социального положения мигранта» [2, с. 194]. Отток населения из регионов Западной Сибири становится наиболее яркой демографической тенденцией рассматриваемого периода. По расчетам исследователей, в среднем его интенсивность составила 82 человека в расчете на 1 тыс. жителей, из них – 80% – лица трудоспособного возраста [3, с. 61].

В целом миграция по социальным мотивам – типичное для любого общества явление. Однако в условиях идеолого-пропагандистского обеспечения проектов экономического развития «социальная» миграция получила политический резонанс. Дело в том, что большая доля миграционного оттока приходилась на приехавших в регионы по трудовым мобилизациям. Так, например, из тысячи прибывавших в середине 1950-х гг. в регионе «седело» лишь 147,3 человека. Следом за Восточ-

ной Сибирью это был самый низкий показатель по стране [2, с. 207].

Особую остроту приобрел миграционный отток прибывших в регион на освоение целинных и залежных земель по комсомольскому призыву механизаторов. В Алтайский край сразу же после февральско-мартовского Пленума ЦК КПСС (1954 г.) их прибыло более 18 тыс. Ехали, как правило, городские ребята, отслужившие в армии, некоторые везли с собой жен и маленьких детей. Распределенные по машинно-тракторным станциям механизаторы столкнулись с большими материально-бытовыми трудностями: многие не получили жилья и жили на подселении по 4-5 человек в комнатах на 8-12 кв. м., в селах магазины отличались крайне бедным продуктовым ассортиментом, в продаже вообще отсутствовала одежда, белье, посуда. По месту распределения к тому же оказалось не просто получить работу по специальности, т. к. в МТС не хватало тракторов, а значительная часть техники была изношенной. Поэтому квалифицированные специалисты часто трудились на подсобных малооплачиваемых работах и, не имея своего хозяйства и огородов, элементарно не могли прокормить себя. Приведем отрывок из письма семьи молодых целинников в Калининский РК ВЛКСМ г. Ленинграда, осуществлявшего трудовую мобилизацию: «... Пока живы. Но ... если и дальше будет так за нас беспокоиться правительство, все убегут или умрут с голода. Правды здесь не найдешь, внимание никто не обращает. Кто уехал на целину, ходят голодные и злые, все упали духом ... Отправили всю молодежь, а обеспечить не могут. То, что нет бани, и не могут построить дом, нет никаких развлечений, с этим все мирятся, а вот не могут заработать на питание ... Продали ружье и часы, и все проели, теперь продавать нечего. Что смотрит правительство ... У кого что есть продавать на дорогу, тот уезжает ... Совершенно дальше невозможно жить. Что смотрит партия...» [4, л. 56-58]. Поэтому только за первые месяцы целинной эпопеи из Алтайского края выбыло более 600 механизаторов.

Не менее сложной была ситуация для прибывших в города и поселки региона рабочего контингента. Эту категорию преимущественно представляли молодые люди, не всегда имевшие должный производственный опыт и квалификацию, поэтому их заработная плата часто не могла обеспечить необходимые потребности. В середине 1950-х гг. в городах и рабочих посёлках региона цены на основные продукты питания и товары широкого спроса в среднем составляли: мясо 1кг. стоил 2 руб. 50 коп., сливочное масло – 4 руб. 30 коп., литр молока – 50 коп., десяток яиц – 1 руб. 50 коп. и т. д.; шерстяной костюм – 65-85 руб., кирзовые сапоги – 20 руб., кровать – 40 руб., 1м. сукна – 10 руб. и т.д. [5, с. 233]. При этом среднемесячная заработная плата в целом по народному хозяйству сибирских регионов составляла 75,6 руб. [6, с. 102]. Молодой инженер Н. Семенов, прибывший по общественному призыву в 1955 г. на Алтайский завод мехпрессов, писал сестре в Ростов-на-Дону, что на новом месте не может жениться, потому что «не позволяет зарплата». В связи с этим на заводе им был выдвинут девиз, который подхватили все молодые «спецы»: «Нищенствовать – в одиночку!» [7, л. 357].

В городах и рабочих посёлках региона не была развита социальная инфраструктура: не хватало школ, яслей, больниц, учреждений культуры и отдыха. Особенно острой была жилищная проблема. Бараки, землянки, вагончики, «балки», «бочки» и другие плохо приспособленные для нормальной жизни людей помещения стали главным жильем поселенцев. Еще один новосёл – инженер А. Кузин – так описывал некоторые элементы быта технической интеллигенции и рабочих г. Барнаула в 1956–1957 гг.: «Общежитие размещалось в двухэтажном деревянном бараке рядом с заводом. В комнате... , куда меня поселили, уже проживало 27 человек. Койки стояли вплотную одна к другой... Тумбочек никаких, и все продукты, вещи, обувь засовывались под кровать сбоку. <...> Прямо за заводом был так называемый Копай-город – ряды землянок с крышами немного выше уровня земли. ... Люди спали на двухъярусных нарах зачастую по очереди, работая в разные смены. Агитаторы перед выборами отказывались туда ходить» [8, с. 11, 28].

Показателями социальной неустроенности в городах и рабочих посёлках стали массовое увлечение алкоголем, азартными играми. Постоянными были факты воровства, коллективных драк, а то и столкновений с милицией. Так, празднование дня «Советской молодёжи» 29 июня 1958 г. в г. Асино (Томская область) закончилось погромом городского отдела милиции. Несколько десятков подвыпивших молодых людей ворвались в здание городской милиции и силой вынудили начальника отдела отдать распоряжение об освобождении задержанных за участие в драке [9, л. 10, 31].

Наряду с миграциями показателями социального неблагополучия выступали: низкая производительность труда, постоянные нарушения трудовой дисциплины, вызванные неудовлетворительными условиями труда, его организацией и низкой заработной платой. «Массовые прогулы, большая текучесть рабочей силы наносят значительный урон народному хозяйству», – говорилось в письме ЦК КПСС, Совета Министров и ВЦСПС «Об укреплении трудовой дисциплины на предприятиях и стройках промышленности и транспорта, в МТС, совхозах и учреждениях», адресованным трудовым коллективам региона в мае 1956 г. [10, с. 101]. Однако с либерализацией трудового законодательства повысить административными мерами дисциплину на производстве уже не представлялось возможным.

Недовольство населения условиями жизни и труда чаще находило выход в неявных формах. Простой обыватель предпочитал избегать открытых конфликтов с властью, а профсоюзные организации, являясь частью номенклатурной системы, не могли выступать организующей силой.

Доступным выходом социального негатива выступали доверительные разговоры в «своем кругу». Участники «дискуссий» от критики местного начальства, как правило, переходили к критике отдельных мероприятий правительства, противопоставляя «плохую» власть «хорошей». Ряд исследователей послевоенного общества отмечают, что в массовом сознании сталинской эпохи еще присутствовали традиционные признаки отношения к власти, когда властный сектор четко делился на власть верховную – «справедливую» и местную – «плохую», у которой «правды не найдешь» [11, с. 173; 12, с. 123]. Такая тенденция сохранялась и в период правления Хрущёва. Более «правой» по-прежнему считалась власть «верховная». Однако появились и новые черты: верховная власть стала терять свой сакральный ореол, о чем свидетельствовали хотя бы прозвища того же Н.С. Хрущёва в народе – «турист», «кукурузник» и другие. По всей видимости, облик, поведение и политическая деятельность нового «вождя» не совсем соответствовали народным идеалам. В какой-то мере подрыв веры во власть «вождя» произошел и после «разоблачений» сталинского правления на XX съезде. Правда, неприкосновенным оставалось политическое имя Ленина, поэтому чаще всего оно и приводилось в пример «нерадивым» властям.

Безусловно, новым стало сравнение «советской власти» с её идеологическими противниками – правительствами капиталистических стран. Хотя в эпоху биполярного политико-идеологического противостояния такого рода сопоставления в бытовом сознании должны быть закономерными. Но в условиях длительной изоляции советских людей от заграничной и постоянной «шпиономании» какая-либо апелляция к Западу была попросту невозможна. С приоткрытием «железного занавеса» и послаблением режима поступающая по неофициальным каналам информация о «буржуазных странах» при случае не только воспроизводилась, но и заметно мифологизировалась, если содержала не в пользу советской действительности сравнения. Сделанные вы-

воды являлись, по сути, оппозиционными по отношению к официальной пропаганде. Во всяком случае, так относились к ним органы идеологического контроля.

Так, в мае 1961 г. за «проявленную политическую незрелость» был исключен из рядов КПСС рабочий пожарного депо п. Сорокино (Алтайский край) А. Шихарев. Дело рассматривалось на уровне Алтайского крайкома партии, в протоколе заседания сказано: «Находясь в окружении рабочих и служащих пожарного депо, Шихарев вел разговоры, восхваляющие американский образ жизни. В частности, доказывал, что в Америке безработные живут лучше, чем работающие в СССР, так как получают гарантированную оплату в рублевом эквиваленте равную 1200 рублей» [13, л. 418].

Отношение к власти определяло характер направляемых в её инстанции обращений. Основной поток в виде жалоб и заявлений поступал в отделы край- и обкомов: социального обеспечения, юстиции, здравоохранения, торговли и др. Не найдя понимания у исполнительных властей, с просьбой «разобраться» обращались в партийные инстанции. Какая-то часть обращений адресовалась к высшим партийно-государственным персонам и непосредственно к лидеру страны. Однако бюрократическая система в России во все времена отличалась медлительностью реагирования на нужды населения. И в советское время, несмотря на провозглашённые принципы первостепенности удовлетворения потребностей и интересов человека труда, граждане постоянно сталкивались с чиновничьим равнодушием и волокитой по рассмотрению жалоб и заявлений. Позже в 1967 г. по этому поводу позже было принято постановление ЦК «Об улучшении работы по рассмотрению писем и организации приема трудящихся», а 1968 г. введен прокурорский надзор по «Порядку рассмотрения предложений, заявлений и жалоб трудящихся». Очень часто «наверху» поступающие письма и заявления переадресовывались в инстанции нижестоящего уровня с пометкой «разобраться». И так возникал порочный круг, по которому проситель мог ходить годами.

В рассматриваемый период с приоткрытием «железного занавеса» в советской стране стали нередкими письма с жалобами в иностранные представительства, в том числе и из регионов Западной Сибири. Так, в обращении в американское посольство один из жителей Славгорода (Алтайский край) в марте 1963 г. просил вызвать его «из советского крепостного плена», чтобы «пожить еще хоть десяток лет, не слушая этих раздражительных повседневных коммунистических пропаганд о сказке через 20 лет, когда желудок всегда сосет от голода» и случаются «головокружения от хронического недоедания» [14, л. 152]. Однако до адресатов такие письма не доходили.

«Социальной отдушиной» стало сочинительство и декларирование анекдотов, высмеивающих пороки советской действительности. По понятным причинам они получили статус «политических». В первую очередь, анекдот выступал каналом неформальной политизированной коммуникации. Этим, по всей видимости, объясняется частое использование авторами в те годы вопросно-ответной и констатирующей форм содержания анекдота (в отличие от современной – повествовательной), предполагающих в его структуре ситуацию диалога. Незнакомый автор как бы вопрошал у современника и от его лица предлагал остроумные ответы: «Почему на XXII съезде партии не проводить её чистку? – Чтобы не засорять ряды беспартийных», «Чем объяснить повышение цен на мясные и молочные продукты? – Наша Родина идет к коммунизму, а какой дурак кушает на ходу? Придем в коммунизм, тогда и поедим». Или констатировал, подражая согласию собеседника: «За 40 лет советской власти у нас было три царя: Владимир Мудрый, Иосиф Грозный и Никита Кукурузный», «Всех советских руководителей можно назвать словами, начинающимися на букву «Т»: «Титан» – это Ленин, «Тиран» – это Сталин, «Турист» – это Хрущев. Через этот неформальный канал велось обсуждение текущих событий или обстоятельств жизни советского обывателя. Как, например, колоритно автор высказывается о качестве мясных изделий на магазинных прилавках: «Американец купил в Москве ливерную колбасу и послал её к себе на родину. Приходит анализ: «В Вашем кале паразиты не обнаружены».

Также анекдот позволял выразить свое отношение к власти. На этом, наряду с явными и скрытыми коллизиями, строилась его психология. Смеяться тем приятнее, когда объектом смеха является официально непорочная власть. Как, по всей видимости, смаковал обыватель, рассказывая анекдот: «Будет ли воровство при коммунизме? – Нет, все разворуют еще при социализ-

ме». Автор выражал отношение к демагогии власти в следующем анекдоте: «Что будет, когда Хрущёва не станет? – Кончится изобилие и начнется нормальная жизнь». В этой связи, политический анекдот выступал одним из элементов общественного мнения, выполняя роль «социальной отдушины». Через анекдот фактически снималась оппозиция «власть – народ». Однако сама власть вряд ли понимала пользу политического анекдота и постоянно боролась с этим явлением. При Сталине во многих лагерях имелись специализированные бараки для анекдотчиков, при Хрущёве любитель политического юмора мог загреметь в лагерь по вполне уголовной статье – «Антисоветская агитация и пропаганда». Приведённые выше анекдоты являются частью материалов ряда «антисоветских дел», возбужденных Алтайским УКГБ во второй половине 1950-х гг. [15, л. 166; 16, л. 37-38; 17, л. 195; 18, л. 89].

Открытые протестные акции были крайне редкими. И хотя действующая Конституция (1936 г.) гарантировала советским гражданам право на демонстрации, на деле воспользоваться им трудящиеся не могли. Случавшиеся по причине непопулярных решений правительства протесты не носили организованного характера и кроме голой критики, как правило, ничего не содержали. Так, сообщение о продлении отсрочки выплат по займам в первых числах апреля 1957 г. стало причиной волнений в бригаде строителей машинно-дорожного отряда, расположенного в с. Белый Яр Верхне-Кетского района Томской области. Инициатором выступления явился молодой рабочий В.А. Рябов. Забравшись на штабель брусьев, Рябов призвал коллектив выразить недоверие «советской власти», которая, по его мнению, не выполняет своих обязательств: «... столько лет драла с нас займы, а теперь решила не выплачивать ни по розыгрышам, ни в порядке погашения». В конце выступления Рябов предложил всем коллективом отказаться от гражданства СССР, в качестве мотива выдвинув тезис, что «лучше работать на правительство Эйзенхауэра», нежели «на Хрущёва». Волнения продолжались на протяжении рабочего дня, однако никто из участников стихийного митинга на более активные действия не решился [19, л. 1-2; 20, л. 166].

Что интересно, власть в критике простого обывателя чаще всего персонифицировалась. В этом также прослеживался один из устойчивых архетипов народного сознания. Причем степень её «справедливости» напрямую соотносилась с личными качествами верховного представителя. Поэтому в момент выражения недовольства имеющиеся оценки его деятельности автоматически переносились на политическую систему в целом и, наоборот, даже бытовые неурядицы нередко увязывались с именем политического лидера.

Обвинениями и ругательствами в адрес «Хрущёва» и «советской власти» был встречен курс на обобществление индивидуальных подворий. Урезки земельных наделов, взимание налога на скот и птицу со 2-й половины 1950-х гг. велись под флагом борьбы за идеалы коллективного труда над индивидуальным. Основанием для недовольства являлось то обстоятельство, что личное подворье выступало гарантом продовольственной безопасности. Весьма необычно выразил протест по поводу налога один из жителей Барнаула. Во время Первомайской демонстрации 1957 г. среди демонстрантов неожиданно появилась свинья. На её выбитом боку черным лаком было написано «Хрущёв». Бедное животное визжало и металось в толпе под свист и смех стоявших с транспарантами людей, пока её не накрыли брезентом дежурившие на площади сотрудники КГБ, погрузили на машину и не увезли подальше от людских глаз [8, с. 32].

За пять лет наступления на частный сектор (1956 – 1961 гг.) рыночные цены на основные виды продовольствия подскочили на 30-40 %. С 1958 г. правительство начинает официально корректировать курс цен на некоторые продукты питания и товары первой необходимости. Однако неизбалованное «сытой жизнью» население не могло спокойно относиться к этому.

После сообщения о повышении цен 2-го января 1958 г. органы КГБ собрали для партийного руководства информацию о реакции различных слоев населения на постановление Министерства торговли СССР. В контексте исследуемой проблемы приведем весьма характерное на тот период мнение, высказанное студентами Томского электромеханического института железнодорожного транспорта на собрании: «... Это новогодний подарок народу. Одновременно с запуском спутников повышают цены на продукты питания ... Путем этого повышения соберут лишний миллион рублей, но потеряют гораздо больше – доверие к правительству» [21, л. 25].

В направляемых на рубеже 1950 – 1960-х гг. в ЦК КПСС информационных записках органы союзного КГБ констатировали рост анонимных материалов, в которых содержались призывы к организации выступлений и забастовок с требованиями снижения цен на продукты питания и увеличения заработной платы [22, л. 2]. Особый всплеск недовольства был вызван повышением цен на продукты питания по постановлению ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 1 июня 1962 г. По этой причине на рубеже 1950 – 1960-х гг. произошли серьезные волнения в 14 городах СССР. Это были массовые (от 500 чел. и более), не связанные между собой выступления, получившие по определению правоохранительных органов название – «массовые беспорядки».

Наряду с ростом цен на продукты питания, в некоторых районах региона в конце 1950-х гг. складывалась непростая ситуация по обеспечению населения продовольственными товарами. Причина заключалась в общем снижении фондоотдачи в отраслях производства как в целом по стране, так и в регионе. Алтайский край, например, в 1960-м г. недодал государству 60 млн. пудов зерна [23, л. 47]. В январе 1961 г. краевое партийное руководство дважды обращалось в ЦК КПСС с просьбой оказать помощь по поставке продовольственной продукции. О состоянии фондов на I квартал 1961 г. по жировой продукции секретарь крайкома К.Г. Пысин приводил цифры: из необходимых на январь 655 тонн жиров край располагает только 20-ю [23, л. 27].

Именно продовольственная проблема, особенно остро ощущаемая в Алтайском крае, по мнению исследователя В.В. Сорокина, привела к городским беспорядкам в Бийске – одним из самых крупных, отмеченных в стране на рубеже 1950-х – 1960-х гг. Непосредственным поводом для события, произошедшего в Бийске 25 июня 1961 г., послужило задержание на центральном рынке сотрудниками милиции двух подвыпивших хулиганов, один из которых оказал сопротивление представителям власти и призвал на помощь людей. Откликнувшиеся на призыв люди напали на работников органов правопорядка, а когда те попытались укрыться в милицмейской машине, её несколько раз перевернули: «Через мгновение машина была использована для трибуны, с которой посылались призывы идти к горисполкому для расправы над представителями власти. Раздались антисоветские выкрики. Прибывшие на место происшествия 26 работников милиции не смогли справиться, ... поэтому пришлось вызывать воинское подразделение. Массовые беспорядки были ликвидированы. Несколько человек со стороны митингующих погибли» [24, с. 100].

Событию в Бийске уделил внимание и автор работы «Массовые беспорядки в СССР при Хрущёве и Брежнев» В.А. Козлов. Однако установленные им причины волнения имели не столько социальную, сколько бытовую почву. В.А. Козлов квалифицировал его в разряд так называемых «пьяных бунтов», отмеченных в отдельных городах страны в начале 1960-х гг. Их условием, по мнению автора, стал «типичный для советской системы конфликт между «экономикой» (выполнение плана) и «политикой» (кампания по борьбе с пьянством)» [25]. Принятое ЦК КПСС в декабре 1958 г. постановление «О мерах по борьбе с пьянством и наведении порядка в торговле крепкими спиртными напитками» не способствовало выполнению квартальных показателей по продажам спиртных напитков, приносявших заметный доход в бюджет страны. Поэтому исполнительные власти нередко шли на нарушение существующих ограничений.

Нами поддерживается точка зрения В.А. Козлова. По архивным источникам нами установлено, что во время конфликта на базарной площади не просто присутствовал, но и выполнял роль третейского судьи председатель горисполкома Гаркавый: именно к нему обратились участники волнений с просьбой разобраться и наказать милиционеров [26, л. 155].

Вместе с тем, все же нельзя принимать общую социальную напряженность в Бийске. По оценке органов правопорядка, «активных» участников массового беспорядка было всего лишь 25 – 30 человек, столько же – «полуактивных», а «зрителей» – около 1000. Среди них находились «хорошие, добросовестные люди», – говорил на заседании бюро крайкома начальник горотдела Овчинников, – но они, несмотря на все обращения, молчали и ничем «не способствовали противодействию возникшему конфликту» [26, л. 152, 182]. В такой ситуации трудно представить возможный исход событий, если бы изначально конфликт имел иной повод или в момент его эскалации кто-либо озвучил более злободневные лозунги.

Спустя несколько дней после волнения на входных дверях и стенах здания Бийского горисполкома появились плакаты следующего содержания: «До каких пор вы будете дурачить людей,

вся ваша работа о людях выражается в красивых пустых фразах и транспарантах... Труд вы оплачиваете так, чтобы человек не пошел с голоду. А если одеться, то надо неделями голодать... Люди не едят досыта даже чёрного хлеба. Орёте всюду: «Коммунизм – светлое будущее всего человечества... До коммунизма никто не доживёт, подохнут, как мухи в нищете. В ожидании полочки, аванса, займа на хлеб проходит вся жизнь рабочих. И вот это жалкое существование вы называете «счастливой жизнью»?!» [27, л. 215]. В Бийске после ликвидации конфликта, как отмечает В.А. Козлов, озвучивались следующие идеи: «Вчера дали милиции, но скоро доберемся до горисполкома и до горкома, разгромим их» [25, с. 295]. По другим источникам, плановый завоз мяса в начале июля 1961 г. многие бийчане связали с «июньской забастовкой», а пожар на мясокомбинате представили протестом рабочих, отказавшихся грузить мясо за границу [26, л. 165].

Сбои в поставке продовольствия, повышение цен на основные продукты питания на рубеже 1950-х – 1960-х гг. нередко являлись причиной стихийных забастовок в крупных промышленных зонах страны. Но если в городах Урала и Донбасса заводы-гиганты интегрировали все городские инфраструктуры, и рабочие в остановке производственного процесса видели реальный способ изменить социальную ситуацию, то в рамках рассматриваемого региона производство было многоотраслевым, и население имело корпоративных связей, способных обеспечить общность мотивов и действий, поэтому забастовки получали локальный характер, не выходили за рамки производственной сферы. Приведём отдельные факты.

В сфере индустриального производства во второй половине 1950-х гг. на общедемократической волне особой популярностью пользовались идеи качественной реорганизации производства – введения рабочего контроля, самоуправления, материального стимулирования. Более того, отдельные трудовые коллективы в регионах Западной Сибири пытались их реализовать в производственной практике, пойдя на открытый конфликт. В Новосибирске на заводе им. Ефремова в первых числах января 1957 г. рабочие отказались принимать приказ администрации, ссылаясь на приоритет решения трудового коллектива. Для «переговоров с начальством» коллектив выдвинул 12 делегатов, которые под руководством члена КПСС И. Калабухова направились в партком завода. В парткоме рабочие заявили, что считают руководителей производства «кулаками» за их равнодушие к мнению коллектива, игнорирование требований, принятых большинством голосов на собрании – «высшем органе управления». «В цехе должны командовать мы, а не начальники», – настаивали представители делегации. На следующий день состоялось партийное собрание, куда был приглашен актив рабочего коллектива. Однако найти устраивающего всех решения не удалось. Покидая собрание, рабочие заявили о том, что коммунисты заводской организации, райкомов и горкомов, несмотря на принятый партийный курс, «не держат связь с массами», «далеко оторвались от народа». Инициаторов акции рабочих Калабухова и Камашко после собрания внесли в «список» лиц, чьи выступления были позже расценены как «антисоветские, враждебные вылазки» [28, л. 4].

Локальный характер имела забастовка рабочих кирпичного завода в г. Асино (Томская область) 9-10 июля 1958 г. На работу отказались выходить 6 бригад (66 человек). Причиной протеста

стал перерасчёт нарядов по новым тарифным ставкам, приведший к снижению заработной платы. Руководители производства Чулков и Гроо на протяжении дня вели переговоры с рабочими, пытаясь объяснить необходимость пересмотра тарифов в связи с переходом производства на летнее время. Обещаниями о скором увеличении зарплаты все же удалось уговорить бастующие бригады выйти на работу. Однако партийное руководство решило не оставлять инцидент исчерпанным. На заседании бюро Томского обкома КПСС 21 июля 1958 г. руководителей завода за «беспечность и бюрократическое отношение к факту необоснованного отказа рабочих от работы» наказали по партийной линии и сняли с занимаемых должностей. С рабочими провели профилактические беседы, часть уволили, дополнив поредевшие коллективы за счет новых вливаний [29, л. 6-8].

Вместе с тем отмечим, что общественно-производственные инициативы трудящихся в целом имели положительные результаты. В конце 1950-х гг. подверглась изменениям система тарифных ставок, значительно устаревшая и не способная поддерживать материальную заинтересованность трудящихся. Во время обсуждения тезисов доклада ЦК КПСС «Контрольные цифры развития народного хозяйства СССР на 1959 – 1965 гг.» в регионах Западной Сибири трудящиеся внесли свыше 30 тыс. предложений, направленных на улучшение организации и условий труда работников на конкретных предприятиях [30, с. 180].

Острота социального негатива начинает повсеместно снижаться к середине 1960-х гг., о чем убедительно говорят следующие факты. В подготовленной председателем КГБ В. Чебриковым справке о «массовых беспорядках» в стране с 1957 по 1988 гг. на период 1957-1964 гг. приходится 11 беспорядков, а за 18 лет брежневского правления отмечено лишь 9, при этом за период 1969 – 1977 гг. не зафиксировано ни одного случая [31, с. 146]. Изменяется и характер забастовочных выступлений. По данным, поступившим в ЦК КПСС за 1969 г. о «фактах коллективных отказов рабочих и служащих от работы на предприятиях страны», забастовки имели место в 20-ти производственных коллективах и охватили около 1000 человек. Однако ни в одном из случаев конфликты не вышли за рамки производственной сферы и были разрешены «мирным» путем [32, л. 3-5].

Причина стабилизации социальной обстановки заключалась как в улучшении к этому времени общих социально-экономических показателей по стране, так и в целенаправленных действиях партийно-государственного руководства. В середине 1960-х гг. решениями ЦК КПСС и Верховного Совета СССР были устранены «необоснованные ограничения в развитии подсобных хозяйств». Увеличивались расходы на социальные нужды населения. Вводилась серия льгот на производстве и по пенсионному обеспечению, увеличивалась продолжительность отпуска и т.д. С учетом цен среднемесячная заработная плата возросла по народному хозяйству с 80,6 руб. в 1960-м г. до 122 руб. в 1970-м г. [33, с. 32]. Жители рассматриваемых регионов переселялись из бараков в квартиры, стали лучше питаться, одеваться, в домах появились приборы и бытовая техника. Повсеместно велось благоустройство городов и поселков, получили развитие службы быта, торговли и общепита, улучшилось медицинское обслуживание, строились новые образовательные учреждения и т.д.

Библиографический список

1. *Сибирь в едином народнохозяйственном комплексе*. Новосибирск, 1980.
2. Исупов В.А. *Городское население Сибири: От катастрофы к возрождению (кон. 1930-х – кон. 1950-х гг.)*. Новосибирск, 1991: 194.
3. Гуцин Н.Я. Тенденции демографического развития Сибири в 60-80-х гг. Демографическое развитие Сибири. 30-80-е гг. (Исторический опыт и современные проблемы). *Сборник научных трудов*. Новосибирск, 1991.
4. *Государственный архив Алтайского края (ГААК)*. Ф.Р – 569; Оп. 10; Д. 291.
5. Букин С.С. Распределительные отношения и социальная справедливость (по материалам Сибири 1950-х гг.). *Актуальные проблемы истории советской Сибири*. Новосибирск, 1990.
6. Ефимкин М.М. *Рабочие Сибири. Конец 50-х – середина 80-х гг.* Новосибирск, 1990.
7. *Отдел спецдокументации Управления архивным делом Алтайского края (ОСД УАД АК)*. Ф.Р-2; Д. 8404.
8. Кузин А.Н. *Малый срок: Воспоминания в форме эссе со свободным сюжетом*. Москва, 1994.
9. *Центр документации новейшей истории Томской области (ЦДНИ ТО)*. Ф. 607; Оп. 1; Д. 2638.
10. *КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и Пленумов ЦК*. Москва, 1986; Т. 9.
11. Зубкова Е.Ю. *Послевоенное советское общество: Политика и повседневность. 1945-1953*. Москва, 1999.
12. Петренко М.С. Местные руководящие кадры в первой пол. 50-х гг. (по материалам жалоб трудящихся). *Проблемы истории местного управления Сибири XVII-XX вв. Материалы научной конференции*. Новосибирск, 1997; Вып. 2.
13. *ГААК*. Ф.П – 1; Оп. 106; Д. 263.
14. *ОСД УАД АК*. Ф.Р-2; Д. 23961.
15. *ОСД УАД АК*. Ф.Р – 2; Д. 12556.
16. *ОСД УАД АК*. Ф.Р – 2; Д. 20342.
17. *ОСД УАД АК*. Ф.Р – 2; Д. 22618.
18. *ОСД УАД АК*. Ф.Р – 2; Д. 22631.
19. *Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ)*. Ф. 8131; Оп. 31; Д. 79459.

20. Центр документации новейшей истории Томской области (ЦДНИ ТО). Ф. 607; Оп. 1; Д. 2538.
21. Центр документации новейшей истории Томской области (ЦДНИ ТО). Ф. 607; Оп. 1. Д. 2678.
22. Центр хранения современной документации (ЦХСД). Ф. 89; Пер. 6; Д. 21.
23. ГААК. Ф.П – 1; Оп. 106; Д. 234.
24. Сорокин В.В. Последний в когорте «железных» вождей. Барнаул, 1998.
25. Козлов В.А. Массовые беспорядки в СССР при Хрущёве и Брежнев. Москва, 2010.
26. ГААК. Ф.П – 1; Оп. 106; Д. 273.
27. ОСД УАД АК. Ф.Р – 2; Д. 12057.
28. Государственный архив Новосибирской области (ГАО). Ф. 4; Оп. 3; Д. 2832.
29. Центр документации новейшей истории Томской области (ЦДНИ ТО). Ф. 607; Оп. 1; Д. 2639.
30. Индустриальное освоение Сибири: Опыт послевоенных пятилеток. 1946 – 1960 гг. Ред. В.В. Алексеев, С.С. Букин, А.А. Долголюк. Новосибирск, 1989.
31. О массовых беспорядках с 1957 г. Источник. 1995; 6.
32. ЦХСД. Ф. 89; Пер. 16; Д. 10; Л. 3-5.
33. Население СССР за 70 лет. Москва, 1988.

References

1. Sibir' v edinom narodnohozyajstvennom komplekse. Novosibirsk, 1980.
2. Isupov V.A. Gorodskoe naselenie Sibiri: Ot katastrofy k vozrozhdeniyu (kon. 1930-h – kon. 1950-h gg.). Novosibirsk, 1991: 194.
3. Guschin N.Ya. Tendencii demograficheskogo razvitiya Sibiri v 60-80-h gg. Demograficheskoe razvitiye Sibiri. 30-80-e gg. (Istoricheskij opyt i sovremennye problemy). Sbornik nauchnykh trudov. Novosibirsk, 1991.
4. Gosudarstvennyj arhiv Altajskogo kraya (GAAK). F.R – 569; Op. 10; D. 291.
5. Bukin S.S. Raspredelitel'nye otnosheniya i social'naya spravedlivost' (po materialam Sibiri 1950-h gg.). Aktual'nye problemy istorii sovetskoy Sibiri. Novosibirsk, 1990.
6. Efimkin M.M. Rabochie Sibiri. Konec 50-h – seredina 80-h gg. Novosibirsk, 1990.
7. Otdel specdokumentacii Upravleniya arhivnym delom Altajskogo kraya (OSD UAD AK). F.R-2; D. 8404.
8. Kuzin A.N. Malij srok: Vospominaniya v forme 'esse so svobodnym syuzhetom. Moskva, 1994.
9. Centr dokumentacii novejshej istorii Tomskoj oblasti (CDNI TO). F. 607; Op. 1; D. 2638.
10. KPSS v rezolyuciyah i resheniyah s'ezdov, konferencij i Plenumov CK. Moskva, 1986; T. 9.
11. Zubkova E.Yu. Poslevoennoe sovetskoe obschestvo: Politika i povsednevnost'. 1945-1953. Moskva, 1999.
12. Petrenko M.S. Mestnye rukovodnyaschie kadry v pervoj pol. 50-h gg. (po materialam zhalob trudyaschihsya). Problemy istorii mestnogo upravleniya Sibiri XVII-XX vv. Materialy nauchnoj konferencii. Novosibirsk, 1997; Vyp. 2.
13. GAAK. F.P – 1; Op. 106; D. 263.
14. OSD UAD AK. F.R-2; D. 23961.
15. OSD UAD AK. F.R – 2; D. 12556.
16. OSD UAD AK. F.R – 2; D. 20342.
17. OSD UAD AK. F.R – 2; D. 22618.
18. OSD UAD AK. F.R – 2; D. 22631.
19. Gosudarstvennyj arhiv Rossijskoj Federacii (GARF). F. 8131; Op. 31; D. 79459.
20. Centr dokumentacii novejshej istorii Tomskoj oblasti (CDNI TO). F. 607; Op. 1; D. 2538.
21. Centr dokumentacii novejshej istorii Tomskoj oblasti (CDNI TO). F. 607; Op. 1. D. 2678.
22. Centr hraneniya sovremennoj dokumentacii (CHSD). F. 89; Per. 6; D. 21.
23. GAAK. F.P – 1; Op. 106; D. 234.
24. Sorokin V.V. Poslednij v kogorte «zheleznyh» vozhdzej. Barnaul, 1998.
25. Kozlov V.A. Massovyje besporyadki v SSSR pri Hruscheve i Brezhneve. Moskva, 2010.
26. GAAK. F.P – 1; Op. 106; D. 273.
27. OSD UAD AK. F.R – 2; D. 12057.
28. Gosudarstvennyj arhiv Novosibirskoj oblasti (GANO). F. 4; Op. 3; D. 2832.
29. Centr dokumentacii novejshej istorii Tomskoj oblasti (CDNI TO). F. 607; Op. 1; D. 2639.
30. Industrial'noe osvoenie Sibiri: Opyt poslevoennyh pyatiletok. 1946 – 1960 gg. Red. V.V. Alekseev, S.S. Bukin, A.A. Dolgolyuk. Novosibirsk, 1989.
31. O massovyh besporyadkah s 1957 g. Istochnik. 1995; 6.
32. CHSD. F. 89; Per. 16; D. 10; L. 3-5.
33. Naselenie SSSR za 70 let. Moskva, 1988.

Статья поступила в редакцию 07.09.15

УДК 94 (571.1)

Skopa V.A., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Historical and Cultural Heritage and Tourism, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: sverhtitan@rambler.ru

DUTIES OF "INDISPENSABLE" MEMBERS OF STATISTICAL COMMISSIONS BY AMENDMENTS OF 1860 (ON MATERIALS OF WESTERN SIBERIA). The article studies duties of "indispensable" member of statistical committees, according to an amendment of 1860 "On the provincial and regional statistical committees". The main attention is paid to the definition of objects of statistical records and the period of data. Among the "indispensable" members of the committee there were: a marshal of the nobility, a vice-governor, a professor of statistics at a local university, a mayor and heads of certain departments in the province in parts: financial, government property, medical civil authorities, the specific, academic; spiritual, communications, mining. Functionally their duties include taking care of delivering timely information, officials from their departments. Participation in the organization and conduct of statistical activities designated persons was realized in their control and reporting functions.

Key words: history, statistical committee, province, "indispensable" members.

В.А. Скопа, канд.ист.наук, доцент кафедры историко-культурного наследия и туризма ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: sverhtitan@rambler.ru

ОБЯЗАННОСТИ «НЕПРЕМЕННЫХ» ЧЛЕНОВ СТАТИСТИЧЕСКИХ КОМИТЕТОВ ПО ПОЛОЖЕНИЮ 1860 г. (ПО МАТЕРИАЛАМ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ)

В статье рассматриваются обязанности «непременных» членов статистических комитетов, закрепленных положением 1860 г. «О губернских и областных статистических комитетах». Основное внимание обращено на определение объектов статистического учета и период предоставления данных. К числу «непременных» членов комитета принадлежали: губернский предводитель дворянства, вице-губернатор, профессор статистики местного университета, если город был университетский,

городской голова и начальники отдельных ведомств в губернии по частям: финансовой, государственных имуществ, медицинской гражданской администрации, удельной, учебной; духовной, путей сообщения, горной. Функционально в их обязанности входила забота о своевременном доставлении сведений лицами из их ведомств. Причастность к организации и проведению статистических мероприятий обозначенных лиц заключалась в контрольно-отчетной функции.

Ключевые слова: история; статистический комитет; губерния; «непременные» члены.

Новый этап в развитии статистических комитетов был определен «Положением о губернских и областных статистических комитетах» 1860 г. [7, с. 386 – 389]. Основная суть положения сводилась к созданию прочных местных статистических центров, которые могли бы обеспечить качественной статистической информацией центральные и местные учреждения, нуждающиеся в ней для организации управления. Данное положение закрепило личный состав региональных статистических центров и их финансовое обеспечение [9, с. 3180 – 3185]. Что касается сибирских статистических комитетов, то финансовое обеспечение в отношении их не было предусмотрено. Из протокола заседаний Тобольского статистического комитета за 1864 г. отчетливо видно «деятельность комитета задерживается недостатком денежных средств. Обязательные работы идут очень туго» [4, д. 679, л. 14]. В протоколе секретарь статистического комитета констатировал «мысль об улучшении комитета остается не практической и несбыточной до тех пор пока со стороны лиц, собирающих сведения, или по крайней мере, со стороны тех, кто должен рассматривать собранные сведения, производить им оценку и делать из них общие выводы, не будет понята вся важность дела, и главное, пока комитет не будет иметь средства на то, чтобы перейти в учреждение, действующее на самом деле, а не существующее только на бумаге» [4, д. 679, л. 15 – 16]. Таким образом, финансовое обеспечение оставалось мизерным. На 1864 – 1865 гг. на содержание Тобольского статистического комитета из доходов типографии губернского правления было выделено 500 рублей [4, д. 679, л. 16]. Из этой суммы 300 рублей составляло жалование делопроизводителя, 120 рублей помощнику, 72 рубля писарю «остальные за тем употребляются на канцелярские расходы» [4, д. 679, л. 16].

Несмотря на нерешенность финансового обеспечения, положение окончательно определяло кадровый состав региональных центров статистического учета. Председателем статистического комитета являлся гражданский губернатор. Комитет был представлен «непременными», «действительными», «почетными» членами и секретарем, где последний являлся координатором, определяющим основные направления деятельности комитета [6, д. 310, л. 37 – 38].

Организация сбора административных и экономических данных возлагалась на «непременных» членов вновь созданных учреждений. Именно они являлись административным костяком статистических служб в регионе. К числу «непременных» членов комитета по положению принадлежали: губернский предводитель дворянства, вице-губернатор, профессор статистики местного университета, если город был университетский, городской голова и начальники отдельных ведомств в губернии по частям: финансовой, государственных имуществ, медицинской гражданской администрации, удельной, учебной; духовной, путей сообщения, горной [6, д. 310, л. 41]. Отсюда видно, что в состав комитета входили не только начальники губернских учреждений, но и представители от некоторых окружных. В тоже время законодательно не были определены в состав комитета наряду с вышеупомянутыми членами разных ведомств, представители судебного и почтово-телеграфного ведомств [5]. С практической точки зрения это имело место быть, так как губернские и окружные учреждения «простирают свою деятельность в определенном отношении на целую губернию или целый округ» [6, д. 310, л. 163].

«Непременными» членами считались представители всех губернских административных учреждений. Функционально в их обязанности входила забота о своевременном доставлении сведений лицами из их ведомств. Важной особенностью в предоставлении материала являлось определение срока его подачи. Так, председателем губернского правления к 15 января каждого года подавались сведения, касающиеся общего описания и движения народонаселения, об имениях и домах состоящих под запрещением, о числе служащих чиновников по назначению от Правительства, о числе и состоянии ссыльных [1, д. 1, л. 136 – 137].

Председатель губернской казенной палаты обязывался представлять сведения таким объектам учета как: землях казен-

ных; о лесах ведомства Государственных имуществ; о числе выдворенных на казенные земли; о людях крепостного состояния; об инородцах; о сельских обывателях; о государственных крестьянах по их ведомству; о числе получивших свободу из крепостного состояния; о количестве проданного вина в каждом городе и округе; об имениях и домах под запрещением по искам казенным; о числе фабрик и заводов; о числе пивоваренных и винокурных заводов; о числе ремесленников; о числе торговых служащих и мест по лавке; о казенных расходах и доходах; о числе винных и соляных магазинов; о числе выданных плакатных паспортов [1, д. 1, л. 138 – 139]. Формирование данных сведений осуществлялось административно-территориальной статистической сетью. Определенные объекты статистического учета были заложены во Всеподданнейший отчет губернатора.

Самые объемные материалы вынуждены были подавать городская и земская полиция. Так, представитель от городской полиции представлял сведения в губернское правление к 5-му января: о частных землях и их владельцах ведомству городских полиций подлежащих; о числе жителей в городах, распределенных в административном отношении по полицейским частям; о числе жителей в городах: по вероисповеданию и по сословиям; об устройстве базарочно-отпускных в городах [1, д. 1, л. 141]. В канцелярию общего губернского управления к 5-му января подавали сведения об иностранцах в городах. В губернское правление к 5-му сентября подавали сведения о наличном населении евреев в городах. Туда же, только к 5-му января об умерших в городах; о числе случайностей между родившимися в городах; о числе браков в городах по вероисповеданиям; о движении сословия дворян в городах; о числе зданий в городах. В канцелярию статистического комитета к 15-му января подавали сведения: о числе церквей и других богослужебных зданиях в городах; о беглых бродячих и военных дезертирах; о самоубийствах по сословиям и возрастам в городах; о числе трактиров и питейных заведений в городах; о скотоводстве в городах; о числе частных дворов, торговых магазинов и лавок в городах; о благотворительных заведениях в городах на подведомственных приказу общего присутствия; о детских приютах; о числе магазинов. В казенную палату к 5-му января сведения о числе фабрик, заводов и проч. в городах; о числе ремесленников и промышленников в городах [1, д. 1, л. 143-144]. Данного рода статистический материал во многом являлся оперативным инструментарием в организации управления подведомственной территорией.

Земская полиция представляла сведения к 5-му января в губернское правление: о частных землях и их владельцах ведомству земской полиции подведомственных; о числе жителей в округах распределенных в административном отношении по дистанциям; о числе жителей в округах: по вероисповеданию и по сословиям; о числе казаков. В канцелярию общего губернского управления к 5-му января подавали сведения: о числе сельских обывателей в округах; о числе людей крепостного состояния в округах; о числе лиц служащих в округах; об устройстве базарно-отпускных в округах; о числе и занятиях иностранцев в округах. В губернную казенную палату к 5-му января сведения о числе инородцев, о числе фабрик, заводов и проч. сооружений; о числе ремесленников и промышленников в округах. В губернское правление: о численном населении евреев по разрядам в округах; о числе кочующих; о государственных крестьянах в округах; о числе родившихся и умерших в округах; о числе случайностей между родившимися в округах; о числе браков в округах по вероисповеданиям; о движении сословия дворян в округах; о числе населенных местностей в округах. В канцелярию статистического комитета к 15-му января: о числе церквей и прочих богослужебных зданий в округах; о беглых в округах; о самоубийствах по возрастам и сословиям в округах; о трактирах и питейных заводах в округах; о посеве и сборе овса, картофеля и о ценах на земледельческие работы; о скотоводстве в округах; о рыбных промыслах в округах; о числе частных дворов, лавок в округах; о речном судоходстве; о благотворительных заведениях в округах; о числе магазинов; о числе выданных плакатных паспортов крестьянам.

Формирование статистических сведений так же осуществлялось посредством территориальной статистической сети. Видно, что основная масса информации поступала на начало нового года. Учитывая особенности развития региона, в частности территориальный размах, нехватка статистиков, нередко при формировании сведений, на имя начальника губернии поступали письма, с просьбой дослать недостающие сведения или представить по ранее не заполненным формам [3, д. 650, л. 71].

Представитель с духовной стороны представлял статистические сведения, касающиеся о землях духовных и монастырских; о числе духовных и состоящих при Архиерейских домах и штатных служителей; о записанном в акте духовенством; о населении в церковно-административном отношении; о родившихся и умерших православного исповедания; о случайностях по православному ведомству; о числе умерших по возрастам; о браках православного исповедания; о числе церквей и других богослужебных зданий православных и единоверческих; о числе духовных учебных заведений с значением числа училищ и учащихся; о благотворительных заведениях духовного ведомства [1, д. 1, л. 136-145].

Городская ратуша и хозяйственные учреждения подавали сведения в губернское правление к 5-му января: о землях городских; о городских обывателях; о почетных гражданах; об объявленных капиталах; о мещанах; о цеховых; о числе разных огородах; о евреях. В канцелярию комитета к 15-му января: о числе торговых свидетельств и билеты на лавки; о числе несостоятельных купцов; о числе плакатных паспортов выданных купцам и мещанам.

Значительно меньшую информацию подавали представитель губернского суда, представитель с военной стороны, директор училищ, представитель с почтовой стороны, прокурор, полковой казачий атаман, представитель канцелярии общего губернского управления и представитель от губернской чертежной.

Библиографический список

1. *Государственный архив Томской области (ГАТО)*. Ф. 234; Оп. 1; Д. 1; Л. 136 – 137.
2. *ГАТО*. Ф. 234; Оп. 1; Д. 80; Л. 7 – 8.
3. *ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АРХИВ В Г. ТОБОЛЬСКЕ*. Ф. 417; Оп. 1; Д. 650; Л. 71.
4. *ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АРХИВ В Г. ТОБОЛЬСКЕ*. Ф. 417; Оп. 1; Д. 679; Л. 14 – 16.
5. Ивановский В. Государственное право. *Известия и учёные записки Казанского университета*. По изданию № 5. 1895 г. 1896; № 11. Available at: Allpravo.Ru. 2005.
6. *Российский государственный исторический архив (РГИА)*. Ф. 1290; Оп. 1; Д. 310; Л. 37 – 41, 163.
7. *Сборник циркуляров и инструкций Министерства внутренних дел за 1861 годы*. Санкт-Петербург, 1873: 386 – 389.
8. Скопа В. А. Особенности статистического учета в Алтайском округе во второй половине XIX века. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 1. Available at: <http://www.science-education.ru/121-19288>
9. Скопа В.А. Нормативно-правовое регулирование статистической системы Западной Сибири и Степного края во второй половине XIX – начале XX в. *Фундаментальные исследования*. 2015; 2 (часть 14): 3180 – 3185.

References

1. *Gosudarstvennyj arhiv Tomskoj oblasti (GATO)*. F. 234; Op. 1; D. 1; L. 136 – 137.
2. *GATO*. F. 234; Op. 1; D. 80; L. 7 – 8.
3. *GOSUDARSTVENNYJ ARHIV V G. TOBOL'SKE*. F. 417; Op. 1; D. 650; L. 71.
4. *GOSUDARSTVENNYJ ARHIV V G. TOBOL'SKE*. F. 417; Op. 1; D. 679; L. 14 – 16.
5. Ivanovskij V. Gosudarstvennoe pravo. *Izvestiya i uchenye zapiski Kazanskogo universiteta*. Po izdaniyu № 5. 1895 g. 1896; № 11. Available at: Allpravo.Ru. 2005.
6. *Rossijskij gosudarstvennyj istoricheskij arhiv (RGIA)*. F. 1290; Op. 1; D. 310; L. 37 – 41, 163.
7. *Sbornik cirkulyarov i instrukcij Ministerstva vnutrennih del za 1861 gody*. Sankt-Peterburg, 1873: 386 – 389.
8. Skopa V. A. Osobennosti statisticheskogo ucheta v Altajskom okruge vo vtoroj polovine XIX veka. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 1. Available at: <http://www.science-education.ru/121-19288>
9. Skopa V.A. Normativno-pravovoe regulirovanie statisticheskoy sistemy Zapadnoj Sibiri i Stepnogo kraja vo vtoroj polovine XIX – nachale XX v. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2015; 2 (chast' 14): 3180 – 3185.

Статья поступила в редакцию 28.09.15

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК – доктор философских наук, профессор, Кемеровский государственный университет культуры и искусств (г. Кемерово)

УДК 165.24

Arutyunyan O.A., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior teacher, Department of Philosophy, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: oksark@rambler.ru*

Bogatyrzova Zh.V., *senior teacher, Department of Philosophy, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: bogatzhanna@mail.ru*

STRUCTURAL ANALYSIS OF A TEXT. The article discusses a process of interpreting a philosophical text through analyzing of its structure. Reasonable conclusions about the author's intent and objective about the contents of his works in many cases should be based on scientific methodology and on elaborated methodology for analyzing texts. It was found that the understanding of the meaning of a text is achieved though an intuitive guess and comparison. A gradual immersion into a text reveals different levels of understanding. These levels correspond to different stages of the creative activity of a reader. The authors develop and general rules for understanding a text through its structure.

Key words: philosophical text, meaning, hermeneutic circle, intuitive guess, interpretation.

О.А. Арутюнян, канд. филос. наук, ст. преп. каф. философии Кубанского государственного технологического университета, E-mail: oksark@rambler.ru

Ж.В. Богатырёва, ст. преп. каф. философии Кубанского государственного технологического университета, г. Краснодар, E-mail: bogatzhanna@mail.ru

СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА

В статье рассматривается процесс интерпретации философского текста через анализ его структуры. Обоснованные заключения о замысле автора и об объективном содержании его произведения во многих случаях должны опираться на научную методологию и детально разработанную методику анализа текстов. Было выявлено, что понимание смысла текста достигается путём дивинации и сравнения. Постепенное погружение в текст открывает нам различные уровни понимания. Этим уровням соответствуют различные ступени творческой активности читателя. Разработаны и общие правила понимания текста.

Ключевые слова: философский текст, смысл, герменевтический круг, дивинация, интерпретация.

Тексты принадлежат к числу самых привычных феноменов человеческой жизнедеятельности. Возникает впечатление, что текст есть нечто само собой разумеющееся, вполне понятное и не порождающее никаких особых проблем. Между тем, более внимательный взгляд легко обнаруживает, что понятие «текст» представляет собой очень сильную абстракцию, за которой скрывается большое разнообразие смыслов. В этом случае объективированная в нём мысль кодируется не только средствами естественного языка, но также и используемой системой письменности, т.е. мысль подвергается двойной кодировке, и чтобы понять данный текст, реципиент должен владеть обоими кодами. Речь оказывается лишь частным видом текста.

Процесс интерпретации, вскрытия глубинных смысловых пластов философского текста начинается с осознания его структуры. Для этого нужно прочтение, во время которого происходит постепенное погружение в текст и последовательное осмысление семантических уровней.

Интересные открытия, касающиеся построения текстов древнекитайских философов, сделаны В.С. Спириным. Главная трудность понимания древних текстов заключалась не в языке, а в сложности улавливания контекста «изнутри» каждого отрывка. В.С. Спирин предположил, что уловить объективно обоснованный содержательный контекст можно через структуру произведения или его отрывка. А для этого нужно было выяснить, каковы особенности этой структуры и её функции [1, с. 3]. Структурный

анализ позволил исследователю обнаружить в древних текстах существование своеобразной искусственной системы знаков, надстроенной над естественным языком. Эта система знаков обладает своим синтаксисом и семантикой, а поэтому может рассматриваться как особый искусственный язык древнекитайской идеологии, как вторичная знаковая система.

Работа В.С. Спирина убеждает в том, что понимание текста не всегда может основываться на интуиции и здравом смысле. Обоснованные заключения о замысле автора и об объективном содержании его произведения во многих случаях должны опираться на научную методологию и детально разработанную методику анализа текстов.

Древнекитайская философская традиция предполагает, что понимание источников достигается путём заучивания текстов наизусть: заучивая тексты, адепт как бы сливался с ними духом. Современная цивилизация также часто основывается на допущении, что умение точно повторить свидетельствует о правильности понимания. Однако такое допущение легко обнаруживает свою практическую несостоятельность. Другое дело, если адресат, сначала закодировал, а затем, используя другой язык или другую часть того же языка, закодировал его вновь и представил в виде нового текста. Такая процедура даёт нам некоторый критерий для определения уровня или степени понимания. Наблюдатель, находясь во внешней позиции, может сравнить оба текста и установить, в какой мере их смыслы тождественны.

Аналогичными качествами обладали, по мысли Ю.М. Лотмана, церковно-культурные тексты, которые часто строились по принципу многоярусной семантики, когда одни и те же знаки на разных структурно-смысловых уровнях несут различное содержание. Непосвящённый читатель может понять лишь то содержание, которое лежит на поверхности, а подлинное назначение которого – маскировать другой, тайный смысл, доступно только тем, кто достиг соответствующего уровня святости. Когда читателю «открывается» новый семантический уровень, старый отбрасывается как уже не содержащий для него истины.

Научные знания универсальны и интересны, в то время как философские представления о сущем одновременно универсальны и уникальны. Они универсальны как логически обоснованные формы знания, но уникальны, постольку воспринимаются по-своему каждым исследователем. Не случайно, что «у каждого читателя свой Платон, свой Аристотель, свой Аквинский, свой Кант, тогда как у всех читателей один Ньютон, один Планк». Надо сказать, что возможность «разночтения» при интерпретации Платона, Канта или Гегеля – признак философского характера их работ, а не случайность.

Наличие в философских текстах «тайного предания» затрудняет их понимание. Понимание состоит в том, чтобы, прежде всего, овладеть глубинными смысловыми пластами, вывести их на поверхность, символы объяснить, построенные с их помощью сообщения дешифровать, все тайное, скрытое, замаскированное автором сделать явным. Словом, понять замысел автора и сопоставить его с тем смысловым целым, которое усматривают в произведении его читатели. А потом представить в явном, эксплицитном виде всё то, что автор постарался скрыть, чего он не хотел или не смог сказать прямо. Получается новый текст. Новый текст – текст истолкования, в котором зафиксированы результаты деятельности «понимающего» сознания.

В случае с пониманием текста, как нам представляется, мы имеем двойное отражение – отражение отражения: мы текст понимаем в том случае, если через него, через чужое отражение приближаемся к отражаемому объекту и, наоборот, через отражаемый объект лучше понимаем чужое мнение как таковое. Кроме того, понять текст – это значит увидеть и понять другое, чужое сознание, его мир, т.е. другой субъект. При объяснении же, как писал М.М. Бахтин, только одно сознание, один субъект; при понимании – два сознания, два субъекта [2, с. 132 – 133]. К такому объекту не может быть диалогического отношения, поэтому объяснение лишено диалогических моментов. Понимание всегда диалогично.

Как вообще возможно понимание и что является его необходимым условием? По Ф. Шлейермахеру, основой понимания является сходство и различие между автором и читателем или собеседниками. Если между ними не было бы никакого различия, то не было бы проблемы понимания – написанное и сказанное усваивалось бы непосредственно.

И наоборот, если бы автор и читатель или двое говорящих были бы абсолютно чужды друг другу, не существовало бы исходного пункта для понимания. Словом, понимание образуется (достигается) наличием близости по духу и мыслям между читателем и автором (между двумя говорящими), так и известного различия, «чужеродности» между ними.

Если отношения тождества и различия – универсальное условие понимания, то его средой является язык. Понимание происходит в процессе языкового общения. Язык и человек взаимосвязаны: язык, с одной стороны, изменяется и развивается благодаря воздействию на него индивидуальности человека, а с другой стороны, автор (говорящий) зависит от норм языка. Нормативность языка ограничивает степень индивидуального мышления. Последний всегда оказывает сопротивление «власти языка». Эти две тенденции в какой-то момент взаимно определяют и ограничивают друг друга, вследствие чего возникает определённая «конструкция» – данное конкретное произведение или речь, что и является предметом истолкования. При этом Шлейермахер исходит из того, что не может быть дано «ни полного знания языка», «ни полного знания человека».

Разработаны и общие правила понимания текста. В первом правиле говорится, что истолкование должно начинаться с «общего обзора», который даёт возможность понять «единство» произведения и основные черты композиции. «Единство произведения», т.е. его тема, рассматривается в качестве принципа, руководящего автором, а «основные черты композиции» – в качестве его «своеобразной природы», раскрывающейся в процессе следования этому принципу.

Второе правило – всегда необходимо иметь ввиду взаимосвязь целого и части.

Третье правило требует «совершенного понимания стиля». Мысль и язык постоянно «переходят друг в друга», в силу чего в стиле всегда отражается своеобразный способ мышления автора.

Четвёртое правило – «уравнение» позиций автора и истолкователя. Читатель ещё до осуществления герменевтической процедуры должен иметь представление о том, как задан «предмет и язык» автору и каково «своеобразие» его манеры.

Пятое правило говорит об использовании методов «дивинации» и «сравнения».

Шестое правило даёт ориентацию в отношении понимания идеи произведения. Последнюю следует определять только исходя из объединения двух моментов – «материала» (содержания) и «круга действия» (адресата произведения). Само содержание ещё не обуславливает собой «способ исполнения». Цель произведения (его идея) лежит вне его и обычно определяется «характером» тех людей (того «круга»), для которых оно пишется [3, с. 77 – 84].

Понимание текста имеет различные уровни: понимание текста ниже авторского понимания или же недостаточное понимание; понимание текста на уровне автора; понимание текста лучше авторского понимания.

Этим уровням соответствуют различные ступени творческой активности читателя. Например, нередко читатель не понимает или понимает недостаточно текст. Недоразумения, возникающие между читателем и автором, имеют двоякую природу: «либо читатель не способен в силу своей подготовки следить за мыслью автора, либо вопрос, который излагает автор, преподносится неясно и многозначно» [4, с. 21]. Поэтому подтягивание, «уравнение» позиций читателя и автора, как отмечалось выше, является необходимым условием понимания текста.

Понимание, по Шлейермахеру, может быть достигнуто реконструированием текста, речи. Для этого он формулирует принцип «герменевтического круга»: понимание целого, исходя из части, и части – исходя из целого [5, с. 68]. Например, определение значения слова осуществляется в рамках «герменевтического круга»: исходя из данного употребления, определить значение и, исходя из значения, найти употребление, заданное в качестве неизвестного.

Разрешение герменевтического круга Шлейермахер видит в методе «дивинации» (интуитивная догадка). С помощью «дивинации» читатель угадывает в самом общем виде «исходный пункт» грамматического истолкования – общую сферу значения слова. Интуитивно чувствуя (ощущая) её, он, методом аналогии и сравнения отдельных случаев употребления слова, в конце концов, приходит к точной логической фиксации того, что в начале «привиделось» ему лишь в самом неопределённом виде. Процесс понимания совершается по кругу – от «дивинации» (интуитивного акта) к сравнительной процедуре, от аналогии и сравнения – снова к «дивинации». Оба метода – интуитивный и сравнительный – в равной степени необходимы для успешного достижения понимания смысла слова и предложения.

Истолкование философского текста может, конечно, значительно расширять тот смысл, который в него вкладывал автор, а порой и вступать в противоречие с авторской позицией и взглядами. Цель философского истолкования – выявить последовательную логическую зависимость между философскими проблемами эпохи и содержащимися в тексте неявными ответами на них, а также сформулировать порождаемые текстом новые философские вопросы.

Библиографический список

1. Спиркин В.С. *Построение древнекитайских текстов*. Москва, 1993.
2. Бахтин М.М. Проблема текста. *Вопросы литературы*. 1976; 10: 132 – 133.
3. Габитова Р.М. «Универсальная» герменевтика Фридриха Шлейермахера. *Герменевтика: история и современность*. Москва, 1985: 168.
4. Берков Е.Ф. *Вопрос как форма мысли*. Минск: БГУ, 1972.

5. Арутюнян О.А., Богатырева Ж.В. Понимание философского текста как творчество. *Вестник Университета (Государственный университет управления)*. 2013; 10: 191 – 195.

References

1. Spirkin V.S. *Postroenie drevnekitajskih tekstov*. Moskva, 1993.
2. Bahtin M.M. Problema teksta. *Voprosy literatury*. 1976; 10: 132 – 133.
3. Gabitova R.M. «Universal'naya» hermenevtika Fridriha Shlejermaheera. *Germenevtika: istoriya i sovremennost'*. Moskva, 1985: 168.
4. Berkov E.F. *Vopros kak forma mysli*. Minsk: BGU, 1972.
5. Arutyunyan O.A., Bogatyreva Zh.V. Ponimanie filosofskogo teksta kak tvorchestvo. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya)*. 2013; 10: 191 – 195.

Статья поступила в редакцию 30.09.15

УДК 3 16.3

Golenko Y.Y., postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: golenko.1987@mail.ru

THE SOCIAL REALTY OF THE MODERN INFORMATION SOCIETY: PROBLEMS OF CONSTRUCTION. The paper addresses the modern informational society, which is studied from the position of socio-philosophical analysis. The work examines a new type of the social reality, which is created on basis of new technological means. The fundamental methodological approaches and methods for scientific reflection of this theme are mentioned. The article focuses on a problem of transformation of values in conditions of globalization, virtualization and post-modernism. The work mentions that the development of new information technologies influences the modern culture and its fundamental values. The issues of building the social world in socio-philosophical, phenomenological tradition (A. Schuetz, P. Berger, T. Luckmann, J. Searle) are also raised in the research.

Key words: social reality; informational society; virtuality, post-modernist paradigm, information space, communications; electronic culture.

Я.Ю. Голенко, аспирант Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,

E-mail: golenko.1987@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА: ПРОБЛЕМЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ

В данной статье с позиций социально-философского анализа рассматривается современное информационное общество, анализируется создаваемый на основе развития новых технологических средств новый тип социальной реальности. Автором раскрываются основные методологические подходы и методы для научной рефлексии заявленной темы. В статье рассматривается проблема трансформации ценностей в современных условиях глобализации, виртуализации и постмодернизма. Автор отмечает, что развитие новых информационных технологий непосредственно влияет на современную культуру и её базовые ценности. В статье также рассмотрены вопросы конституирования социального мира в социально-философской, феноменологической традиции, представленные прежде всего работами А. Шюца, П. Бергера, Т. Лукмана и Дж. Сёрла.

Ключевые слова: социальная реальность, информационное общество, виртуальность, постмодернистская парадигма, информационное пространство, коммуникации, электронная культура.

В XX веке, в так называемой постиндустриальной фазе развития цивилизации, сформировался новый тип информационного общества, новый тип социальной системы, прежде всего, ввиду развития новых цифровых технологий, телекоммуникаций. Мы можем говорить о том, что на данном этапе цивилизационного развития человечества происходит формирование и нового типа социальной реальности, понимаемой в качестве продукта человеческих смыслополаганий и конструкций. Сегодня в самых различных областях и сферах человеческой жизнедеятельности активно используются понятия «социальных сетей», «виртуального пространства», «виртуального сообщества», смысл которых ещё требует своего прояснения с позиций философских категорий.

Изменение социального пространства жизни социального субъекта, появление новых форм информационных коммуникаций, а также увеличение роли виртуальных сред в жизни человека актуализируют рассмотрение социальной реальности, а также её характеристик и принципов формирования в условиях современного информационного общества.

Социально-философский анализ позволяет установить связь и соподчинение социального и природного, рассматривать явления, феномены или процессы социальной жизни в контексте их возникновения, функционирования и репрезентации в общественной системе, а также производить анализ универсальных законов строения социума, его функционирования и саморазвития.

В социальной философии на современном этапе изучения сущности социальной реальности в рассматриваемом контекстом поле нам представляется возможным выделение определённых подходов и методов. Среди подходов можно выделить антропологический, социокультурный, системно-структурный, деятельностный, функциональный, семиотический, а среди методов: феноменологический и экзистенциальный.

Антропологический подход рассматривает человека в качестве главного критерия создаваемых моделей коммуникации, социальности, социальных конструкций, а также в качестве главной ценности; позволяет обосновывать микроуровень исследования, изучать социальные межсубъектные связи в общественной системе.

Социокультурный подход даёт взгляд на социальное общество как выражение единства культуры и социальности.

Системно-структурный подход отличается целостностью анализа, заключающегося в том, чтобы видеть в социальной жизни систему, все аспекты которой тесно связаны между собой; позволяет рассматривать общество как систему взаимосвязанных и взаимодействующих структурных элементов, обладающих предметным и семантическим значением.

Деятельностный подход как объяснительный принцип даёт понимание того, что смысл понятий и человеческих представлений порождается характером деятельности и представляет собой результат процессов её опредмечивания и распределённого вклада; каждое явление и вещь приобретает смысл и значение только как элемент человеческой активности.

Функционалистский подход в изучении социокультурных феноменов позволяет рассматривать функции явлений, процессов как системных единиц по отношению к обществу как целостной системе; так, каждое из анализируемых явлений вносит определённый вклад в функционирование всей системы.

Семиотический подход значим тем, что даёт взгляд на информационное общество, на социальную реальность в качестве символически создаваемых индивидом систем, в которых находят самое яркое выражение различные символы и знаки.

Среди методов, в первую очередь, должен быть назван феноменологический метод анализа, ввиду того, что позволяет рассматривать анализируемые объекты и их структуры в качестве «феноменов», значений, конституированных деятельностью

человеческого разума. Особое значение имеют для анализа социальной реальности концептуальные положения социальной феноменологии Альфреда Шюца [1], а также теории конструирования социальной реальности Петера Бергера, Томаса Лукмана, Джона Сёрла [2, 3]. Исходя из экзистенциального метода, социальная реальность информационного общества может быть рассмотрена в качестве сменяющих друг друга состояний, которые «переживаются-во-времени» социальным субъектом, и с выявлением других аспектов.

В социальной философии под «социальной реальностью» понимается, с одной стороны, действительность социального мира, существующие в действительности социальные объекты, явления и процессы, наличность и сущность которых конструируются и воспроизводятся социокультурными смыслами. А с другой стороны, социальная реальность представляет собой мир конкретного социального субъекта, а также вещи, отношения и сущности, по природе своей субъективные, релевантные для того или иного социального субъекта [4, с. 195]. Кроме того, социальная реальность создаётся в процессе взаимодействий социальных субъектов и является результатом их жизнедеятельности в определённом ограниченном пространственно-временном пространстве. Общим показателем социальной реальности становится культура, где особое значение имеет: система социальных норм жизни, ценностей, традиции и обычаи, язык, характер коммуникаций, образцы поведения, предметы материальной культуры и др.

С позиций феноменологического рассмотрения социальная реальность опосредована смыслами и значениями, создаваемыми социальными субъектами, индивидами в ходе проживания их обыденной жизни. Вместе с тем социальная реальность не может быть только субъективной, она с неизбежностью выражает объективный характер системы общественных отношений.

Социальная реальность центрирована вокруг субъекта. Её наличность как сферы надприродной, искусственно создаваемой и воспроизводимой, возможна только благодаря субъекту. Нам необходимо рассматривать законы конституализации и воспроизводства социальной реальности не только в сопряжении с жизнью субъекта, его стремлениями, целями, переживаниями, но и с нормами, правилами, установками, существующими в той общности, в которой человек живёт.

Рождаясь, человек попадает в сложно устроенную систему социального мира, со своими правилами, установками, запретами, со своими традициями и обычаями, которые в процессе социализации в большей части принимаются и ретранслируются индивидом нерелефлексивно, идеализированно. Социальный мир принимается субъектом как данность: он существовал до его рождения и был подчинён своим принципам и законам. Исходя из феноменологической теории, общий мир, в котором «я – субъект» появился, уже содержал в себе самого разного рода социальные и другого рода общности, в которых субъекты выполняют особые роли, статусы и функции.

Согласно «естественной установке сознания» (терминология Э. Гуссерля) – наивного, безусловного, нерелефлексивного полагания и принятия, приятия мира таким, каков он есть – действующий индивид воспринимает мир в его типичных проявлениях и, исходя из собственного накопленного опыта и полученного знания, предпологает, что мир будет оставаться таким же, каким он знал его до сих пор. Однотипные действия субъекта, движимого своими прагматическими мотивами, создают чувство уверенности, – представление типичной идеализации, что «я-всегда-могу-это-повторить». Мы повторяем и принимаем на себя роли, которые играли до нас другие люди, в своём поведении опираемся на социальные формы, существующие до нас: язык, манеры, жесты, которые мы заимствуем для той или иной конкретной ситуации. Культура как феномен социальной групповой жизни имеет здесь большое значение. В культуре сохраняются и через неё в повседневной реальной жизни передаются ключевые параметры «ментальной программы» [5]. Каждый человек имеет некую «ментальную программу», в которой заложен образец мыслей, чувств, потенциальных действий. Большая часть всех смыслополаганий закладывается в детстве и корректируется в течение всей жизни.

Ключевым понятием в понимании системы воспроизводства социальной реальности становится понятие *habitus* (М. Мосс, Н. Элиас, П. Бурдьё). Габитус является продуктом истории и «производит практики, как индивидуальные, так и коллективные (...), он обеспечивает активное присутствие прошлого опыта,

который, существуя в каждом организме в форме схем восприятия, мышления и действия, более верным способом, чем все формальные правила и все явное образом сформулированные нормы, даёт гарантию тождества и постоянства практик во времени» [6, с. 105].

Так, в конституировании социальной реальности особую роль будут играть принципы самоочевидности, повторяемости, объективации, хабикуализации (опривычивания), типизации, идеализации, стереотипизации и ряд других.

Что касается понятия «виртуальность», то оперируя философскими категориями, мы можем говорить, что оно возникает там, где есть необходимость осмысления соотношения потенциального и актуального. Любопытно, что латинский термин *virtus* имеет несколько семантических оттенков: от «потенциального, возможного», «мнимый, воображаемый» до понятий «доблесть», «энергия», «сила» [4, с. 171]. Виртуальная реальность с неизбежностью является реальностью социальной, в которой сохраняются основные принципы конституирования. Но виртуализация всегда будет являться замещением привычной реальности, действительности, её образом, симуляцией.

Особое внимание вопросам конструирования социального мира уделено в феноменологической традиции. Здесь нам необходимо указать, прежде всего, на труды австрийского философа и социолога Альфреда Шюца, последователя Э. Гуссерля, одного из основоположников социальной феноменологии и феноменологической социологии. Согласно А. Шюцу, именно сознание является источником «акцента реальности» [1, с. 227 – 233], и любая реальность происходит из опыта переживания событий. При этом любое событие опыта, даже переживаемое как радикально иное, оказывается сводимо к содержанию конструирующего его акта сознания, т. е. к смыслу.

Другими не менее авторитетными авторами в данных вопросах являются Петер Бергер и Томас Лукман. Созданная ими теория «социального конструирования реальности» (1966) [2] обращена к рассмотрению взаимосвязи индивида и общества, где общество понимается как процесс непрерывного конструирования значений и символов, лежащих в основе человеческой деятельности, обыденного и научного знания. Авторы обращают внимание на ту часть повседневного опыта, которая сознаётся в качестве «само собой разумеющегося», в качестве «первостепенной реальности» (*paramount*) и поддерживается в таком качестве благодаря мыслям и действиям живущих в нём и действующих субъектов. Теория исходит из того, что внутренняя нестабильность человеческого организма требует «создания самим человеком устойчивой жизненной среды» [2, с. 91]. Символические значения рассматриваются в этой связи как основа социальной организации. Общество, таким образом, создаётся самим индивидом, внося в него свои ценности, «вне-меня-над-мною» ценности и значения, которых он сам же и придерживается. Сама социальная структура предстаёт в виде «суммы типизаций и создаваемых с их помощью повторяющихся образцов взаимодействия» [2, с. 89 – 95].

Ещё один исследователь, на которого необходимо указать, – американский философ Джон Сёрл. Его труд «Конструирование социальной реальности» [3] базируется на предыдущих концепциях. Однако Д. Сёрл исследует следующую проблему: есть части реального мира, объективные факты о мире, которые являются фактами только в соответствии с человеческим соглашением. Есть вещи, которые существуют только потому, что мы полагаем, что они существуют. Это такие вещи как деньги, собственность, правительства или браки. Однако, большинство таких категорий – «объективные» факты в том смысле, что они – не предмет личных предпочтений, оценок или моральных установок, а подвергнутые объективизации категории. Так, умственная реальность, мир сознания, намерений и других умственных явлений, обуславливают значения мира, состоящего полностью из физических частей.

Следует отметить, что если изначально социальная реальность являлась только результатом, продуктом осмысленного и целенаправленного действия субъекта, то сегодня о социальной реальности информационного общества мы можем говорить не иначе как о структуре, не сводимой только к индивидуальному сознанию создаваемых её индивидов, но и как о внешней по отношению к сознанию субъектов структуре, о внешней реальности, как об особом мире, задающем факты и осуществляющем определённый контроль уже над самими индивидами.

Говоря о современном информационном пространстве, мы имеем в виду, прежде всего, пространство, создаваемое новей-

шими цифровыми телекоммуникационными технологиями. С появлением новых типов коммуникаций в современном обществе появляется и новый тип социальной реальности. Всё это оказывает значительное воздействие на общественную социальную жизнь человека.

В том, что социальная реальность информационного общества является искусственно созданной, нет никакого сомнения. Отметим, она содержит огромное количество мифов, иллюзий, утопий, отражает не реальные социальные факты, а вымышленные. Может возникнуть вопрос: главной характеристикой информационного общества является его социальный или виртуальный характер? Онтологически информационное общество выражает сущее или возможное? Скорее всего, мы должны говорить на данном этапе развития о социальном виртуальном информационном обществе, когда сущее и возможное взаимодополняют друг друга.

Опираясь на указанную нами методологию исследования повседневной жизни и каждодневно воспроизводимой социальной реальности, мы можем констатировать, что структуры социальной реальности претерпевают в виртуальном пространстве существенные изменения. Так, характеристиками пространства социальной реальности информационного общества является дискретность (прерывистость), фрагментарность, иллюзорность [7]. «Новое социально-культурное пространство < ... > не соотносится более с такими важнейшими пространственными характеристиками как протяжённость, плотность, наличность, реальность, intersubjectивность и др. Само понятие пространства как формы существования объективной реальности претерпело изменения, произошло расширение пространственной структуры общества». [8, с. 131]

Время в условиях современного информационного общества представляет собой нелинейную систему, несмотря на то, что присутствует система отсчёта. Временные заданности могут быть обратимыми, время растяжимо и т. д. Материальность и вещественность социального мира замещается знаком, символом, образом, цифровой заданностью.

Создаваемые коммуникационные модели были изначально ориентированы на потенциальное расширение возможностей человека, прежде всего, умственных способностей человека, на создание искусственного интеллекта. Сегодня мы наблюдаем смену коммуникационной парадигмы: отход от intersubjectивности – понимаемой в качестве общности опыта взаимодействующих субъектов, обеспечивающей возможность взаимопонимания и общезначимости смыслов – к формированию индивидуально значимых и интерпретируемых смысловых систем.

Только язык сохраняет в виртуальном обществе свою роль, значение и функции конструкта социальной реальности. Вместе с тем, мы можем констатировать появление новых языковых моделей, специфической лексики, распространённой только в мире интернета.

Таким образом, прослеживаются существенные трансформации, которые наблюдаются в современном информационном обществе: отсутствие привычной пространственно-временной категоризации, изменение материальных характеристик общества, замещение телесности другими формами выражения, отсутствие идентификационных моделей, анонимность, инперсональность и др.

Дальнейшее изучение принципов формирования структур социальной и виртуальной реальности с позиций философского рассмотрения позволит более чётливо представить современное информационное общество и тенденции его развития.

Библиографический список

1. Шюц А. *Избранное: Мир, светящийся смыслом*. Перевод с немецкого и английского. Москва: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004.
2. Бергер П., Лукман Т. *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания*. Перевод Е. Руткевич. Москва: Медиум, 1995.
3. Серл Дж. *Конструирование социальной реальности*. Москва: Прогресс, 1999.
4. *Новейший философский словарь*. Минск: Книжный Дом, 2003.
5. Hofstede G. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGrawHill, 1996.
6. Бурдые П. *Практический смысл*. Перевод с французского. Ответственный редактор, послесловие Н.А. Шматко. Москва: ИЭС; Санкт-Петербург: Алетейя, 2001.
7. Карлсон Ю.В. *Структуры повседневности: социально-философский анализ*. Пятигорск: ПГЛУ, 2011.
8. Карлсон Ю.В. *Повседневность в условиях информационного сообщества: попытка социально-философского рассмотрения. Материалы II Международной междисциплинарной научно-практической конференции*. Пятигорск: ПГЛУ, 2011: 131 – 136.

References

1. Shyuc A. *Izbrannoe: Mir, svetyaschijsya smyslom*. Perevod s nemeckogo i anglijskogo. Moskva: «Rossijskaya politicheskaya `enciklopediya» (ROSSP'EN), 2004.
2. Berger P., Lukman T. *Social'noe konstruirovaniye real'nosti. Traktat po sociologii znaniya*. Perevod E. Rutkevich. Moskva: Medium, 1995.
3. Serl Dzh. *Konstruirovaniye social'noj real'nosti*. Moskva: Progress, 1999.
4. *Novejsij filosofskij slovar'*. Minsk: Knizhnyj Dom, 2003.
5. Hofstede G. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGrawHill, 1996.
6. Burd'e P. *Prakticheskij smysl*. Pereod s francuzskogo. Otvetstvennyj redaktor, posleslovie N.A. Shmatko. Moskva: l'ES; Sankt-Peterburg: Aletejya, 2001.
7. Karlson Yu.V. *Struktury povsednevnosti: social'no-filosofskij analiz*. Pyatigorsk: PGLU, 2011.
8. Karlson Yu.V. *Povsednevnost' v usloviyah informacionnogo soobshchestva: popytka social'no-filosofskogo rassmotreniya. Materialy II Mezhdunarodnoj mezhdisciplinarnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pyatigorsk: PGLU, 2011: 131 – 136.

Статья поступила в редакцию 24.09.15

УДК 1.13.130.2.

Gromov B. Yu., postgraduate, Department of Philosophy and Social Sciences, Minin's University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: bogdan.gromov1989@gmail.com

LAUGHTER OF MIND AND LAUGHTER OF BODY: PHILOSOPHICAL HUMOR REALISM. The paper studies the creation of philosophical and anthropological theory of laughter in terms of philosophical realism. The author discusses a possibility of realistic research of laughter in connection with syntax reduction as a theoretical source of a sense of humor. The author's particular focus is made on definition of intuitive axiomatic of laughter and formulation of syntax of reduction of laughter. Taking into account the nature of laughter, when laughter itself is divided into body laughter and mind laughter, the author examines a problem of connection of cognitive science, aesthetics and literary theory in a unified philosophical theory. The work presents the author's definition of a concept of body laughter. The conclusion states that the strict oneness of taxonomy of laughter is realized in as theory of communication and intuition.

Key words: laughter, syntax of reduction, organicism, artificial intelligence, axiomatic.

Б.Ю. Громов, аспирант каф. философии и социальных наук Нижегородского Государственного Педагогического Университета им. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail: bogdan.gromov1989@gmail.com

СМЕХ УМА И СМЕХ ТЕЛА: ФИЛОСОФСКИЙ СМЕХОВОЙ РЕАЛИЗМ

Статья посвящена проекту создания философско-антропологической теории смеха в терминах философского реализма. В статье обсуждается возможность реалистического исследования смеха в связи с синтаксисом снижения как теоретическим источником чувства смешного. Основное внимание уделено определению интуитивной аксиоматики смеха и формулированию синтаксиса снижения смеха. Исходя из характера разделённости смеха на смех ума и смех тела, исследуется проблема связи когнитивистики, эстетики и теории литературы в рамках одной философской теории. Через раскрытие понятия смеха плоти в традиции делается вывод о строгом тождестве таксонов теории смеха как коммуникации и интуиции.

Ключевые слова: смех, синтаксис снижения, органицизм, искусственный интеллект, аксиоматика.

1. Аксиоматика телесного смеха

Существует два наиболее распространённых материала для начала философии смеха. Следуя традиции, разберём их так же. Это два примера наиболее простых опытов смеха, которые иллюстрируют производство представлений о генеалогии смеха. Два примера эти – первая улыбка младенца и победный смех первобытного дикаря. Начнём с наиболее слабого примера с дикарём, который по непонятным причинам путешествует из книги в книгу на русском языке, из диссертации в диссертацию. Вот наиболее характерное место у А.А. Сычёва: «Впервые смех раздаётся над поверженным врагом: это символ победы не только над противником, но и над страхом за свою жизнь. Этот победный смех — сигнал для членов племени, показывающий, что опасность миновала» [1, с. 70]. Приведённая цитата, безусловно, имеет определённое искажение смысла, которое возникает при отрыве от контекста, но сгладить его возможно, если пояснить, что это один из ряда хронологически расположенных примеров, от архаики до средневековья, которые иллюстрируют природу смеха как победу (в контексте Сычёва – победу над страхом). Анализ того, как используется эта иллюстрация в целом ряде исследований смеха, может послужить любопытному прояснению методологии смехового реализма. Указанный отрывок представляет собой апелляцию к опыту архаичного смеха, однако это ровно тот случай, когда, по выражению Бергсона, «опыт не прав». Социальная генеалогия смеха в виде реконструкции архаического опыта видится бесперспективной, ибо надо отличать антропологию от фантазии. Проект генеалогии смеха в подобном виде не видится жизнеспособным, так как не имеет и не может иметь детального описания архаичных практик, из которых он выводится как из материала. Попытка вывести логическую пару смеху – антитезу в виде страха – скомпрометирована неуместной генеалогией. Тот же самый пример с архаичным смехом у Л.В. Карасева соотносится с анализом фольклора, что видится более легитимным в виде построения схемы знания о смехе: «Итак, это так называемый военный, или богатырский смех, распадающийся на две связанные друг с другом смысловые области. В центре одной из них – мощное, яркое, полдневное («воинствующее») солнце. В центре другой – мужчина-воин, разящий противника (смех-вызов), насмехающийся над поверженным врагом и, наконец, убивающий его» [2, с. 93]. Реконструкция архаичного смеха, которая апеллирует к анализу фольклора, в целом выглядит более легитимной как материал для исследования, в силу того, что не является проектом генеалогии.

Пример с первой улыбкой ребёнка более интересен. Событийно начинать исследование смеха с первой улыбки ребёнка, так как этот материал демонстрирует проблему генеалогии с большей степенью очевидности, чем реконструкция примитивного сознания. Этот подход был широко распространён у английских психологов смеха XIX века. В рамках родовой категории, то есть смеха в собственном смысле, первая улыбка представляет важный материал, если будет интерпретирована как коммуникация, что делают все исследователи. Генеалогия телесного явления смеха в виде первой улыбки способна претендовать на достоверность, так как позволяет описать отличительный признак (*differentia*) смеха. Улыбка как сообщение о комфорте и безопасности являет общепризнанный знак смеховой коммуникации. Такое невербальное выражение, которое не допускает двойного толкования или трудностей перевода, высказывается о генеалогии смеха в рамках интуитивной очевидности. Общедоступный опыт невербального языка, который всё же имеет выражённую формализацию в виде однозначно трактуемых знаков телесности, позволяет связать смех и удовольствие в реалистическом и антропологическом духе.

Реализм предмета смеховых форм мы находим у Анри Бергсона. «Там, где материя успевает таким образом придать тяжеловесность душевной жизни в её внешних проявлениях, задержать её движение, одним словом — противостоять совер-

шенству, она достигает того, что тело производит впечатление комического» [3, с. 26]. В приведённой цитате «комическое» используется равнозначно смешному. Описанный механизм генерации смешного от материи (человеческой материи) к социальному придаёт гипостазированным таксонам смеха самостоятельное существование. Дедукция Бергсона от трёх интуитивных смеха к формулировке такого закона комедии, как повторение, создаёт модель формальной аксиоматики смеха. Работа о смехе описывает иерархию категорий в родовидовых отношениях, где комическое (смешное) несёт родовой признак. Внутренней логикой, которая выводит законы, у Бергсона становится интроспекция: «Сформулируем закон, который, по нашему мнению, определяет главнейшие комические эффекты повторения слов на сцене: в комическом повторении слов имеются обыкновенно два элемента — подавляемое чувство, которое, подобно дружине, стремится проявиться, и мысль, которая забавляется тем, что подавляет это чувство» [3, с. 49]. В соответствие со всеми правилами дедукции Бергсон приводит строгое определение, сформулированное в терминах первичных интуиций: «Комическое возникает, по-видимому, тогда, когда соединённые в группу люди направляют всё своё внимание на одного из своей среды, заглушая в себе чувствительность и давая волю одному только разуму» [3, с. 14]. Нельзя не сравнить это определение со схожим, содержащимся в Коаленовском трактате: «Комедия есть подражание действию смешному и неудачному определённого размера, в каждой из своих частей в образах разыгрываемое, а не рассказываемое, через удовольствие и смех, осуществляющее очищение подобных аффектов. Она имеет своей матерью смех» [4]. Оба эти продукта великолепной работы познающего разума всё же неспособны высказаться о смехе в собственном смысле. Интроспекция Бергсона и номинация Коаленовского трактата в виде способов синтаксиса трактатов о смехе дедуцируют проблему смеха к более узким по смыслу проблемам комедии и комического. В таком виде теряется бинарная природа смеха в виде деления на смех ума и смех плоти без того, чтобы быть преодоленной. Попытаемся сделать первый шаг к такому преодолению, обратившись к традиции, ведь мы поистине не первые, кому пришлось в голову подобное. Можно сказать, что целью этой работы является не изобретение, а переизобретение.

В сборнике апокрифических писем Гиппократ, который известен под названием «Гиппократов роман» семнадцатый раз упомянут смех. Письма Гиппократов представляют собой диалоги Гиппократов и Демокрита, в которых врач повествует о том, как он был приглашён в город Абдеры для того, чтобы исследовать душевное и физическое здоровье «хохочущего философа» Демокрита. «Он вечно смеётся, говорят они; он не перестаёт смеяться над всякой вещью, и то им кажется признаком сумасшествия» [5, с. 372]. Далее по тексту следует диалог врача с философом, который служит одним из немногих источников философии Демокрита. Завершается диалог письмом Гиппократов к Демокриту о сумасшествии, в котором врач связывает психические болезни с избытком и недостатком воды в мозге. Ранее в книге второй «О болезнях» Гиппократ связывает баланс жидкости с функциями селезёнки. В другой книге «О сновидениях» Гиппократ связывает душевное здоровье со своеобразной диетой смеха: «Когда небесные светила сняты блуждающими без нужды там и сям, это указывает на некоторое волнение души от забот. В этом случае подобает отдохнуть и обратить душу на зрелища, в особенности на те, которые вызывают смех» [6, с. 460]. Удивительно, но эта связь безумия, мудрости, смеха и селезёнки закрепилась в античной литературе, как в медицинской, так и в философской, и даже в латинской сатире. Персий пишет: «Что же мне делать? Ведь я хохотун с селезёнкою дерзкой!» [7, с. 522] (в других переводах «бесстыдной», «наглой»). Такое представление о физиологическом источнике смеха сохраняется вплоть до шестнадцатого века. Оксфордский словарь приводит следующие примеры использования слова селезёнка (*spleen*) в значе-

нии источника смеха: «Селезёнка, которая заставляет человека смеяться» (1547); «Теперь я громко смеюсь и надрываю селезёнку» (1598); «Вы будете смеяться, если у вас смешливая селезёнка» (1610) [8]. Григорий Дашевский отмечает, что: «в античной и ренессансной медицине селезёнка считалась седалищем разных психических состояний (меланхолии и уныния; веселья, радости, смеха; непостоянства и неумеренности); именно так слово spleen и употребляется у Шекспира и его современников, обозначая либо анатомический орган как источник неких состояний, либо (метонимически) сами эти состояния: «весёлость и веселье»; «порыв, каприз»; «изменчивость, капризность»; «пыл, рвение»; «раздражительность»; «приступ страсти»; «злоба, обида»; «негодование» [8]. Продолжим примером из Дж. Сели: «Шекспиру были хорошо известны временные ослабления сил, причиняемые интенсивным смехом. Так он говорит об «убитом» смехом, о смехе до колотьев в боку. Этот последний случай, вероятно, имел в виду Мильтон, когда писал о «смехе, схватившем его за бока. У Шекспира же находим выражение о сердце, почти разорвавшемся «от крайнего смеха», и о «хохотавших до смерти»» [9, с. 20]. Во всех этих примерах мы видим целую традицию антропологической физиологии смеха, связанную с античными представлениями о человеке как тождестве микро и макрокосма. Измерениями и модусами смеха становятся мудрость, безумие, добродетель и истина. Мы можем и должны отметить, что такая традиция понимания смеха плоти не вписывается в оппозицию смеха плоти и ума, мудрость и безумие становятся в зависимости от селезёнки. Нужно предположить, что деление на смех ума и плоти – позднее изобретение человеческой культуры, сродни делению на «высокое и низкое» в эстетике.

2. Синтаксис смеха

Способ исследования смеха с точки зрения синтаксиса означает попытку дать универсальное правило образования смеховой коммуникации. Традиция предлагает много вариантов описания той специфической операции, которая делает предложение смешным. Прием в качестве общего именованной такой операции бахтинский термин «снижение». При всём различии теорий, можно обозначить общим местом синтаксис «снижения», который мы способны проследить под собственным именем у Бахтина, под именем «нисходящего несоответствия» у Спенсера, «метаотношения юмора» у Козинцева, «смены фреймов» в семантической теории Раскина-Аттардо.

Подходя к описанию синтаксиса снижения, нужно немного более подробно остановиться на модели «нисходящей несообразности» Герберта Спенсера. При внимательном прочтении его «Физиологии смеха» нельзя не заметить, что его идеи экономики нервного возбуждения, описание обработки нервных сигналов и вывода их в мышечную и эмоционально-творческую активность не могут не напомнить о теории алгоритмов в кибернетике. На момент выхода этого эссе (1891) в английском научном языке уже существовал термин «кибернетика», введённый Ампером (1830), и были известны описания вычислительных программ Ады Лавлейс (1842). Биографы отмечают, что Спенсер был весьма фрагментарно образован, и оттого невозможно сказать, был ли он знаком с обозначенными работами, но этот факт делает его эссе более ценным. Органицизм Спенсера делает возможным описание смеха в перспективе исследований искусственного интеллекта, что было великолепно реализовано рядом американских исследователей, но независимо и спустя более чем сто лет. Постараемся описать органицистскую модель смеха так, чтобы в дальнейшем переложить её на формальный язык алгоритма. Человек способен к восприятию мира при помощи органов чувств, данные которых преобразуются в «нервное возбуждение». Это нервное возбуждение стремится к тому, чтобы быть выведенным из системы в первую очередь через мышечную активность. Если возможность вывода отвечает критерию целесообразного приложения мышечной активности, нервное возбуждение разрешается в мышечной активности. Если пакет данных чувств не имеет того критерия целесообразности, тогда нервное возбуждение использует возможность накопления в системе в виде чувств более сложного порядка – аффектов. Эти чувства второго порядка стремятся к выводу в мысли и эмоции в соответствии с более сложным критерием целесообразной приложимости. Если чувства второго порядка не имеют элемента, «сообразного» критерию приложимости второго порядка, тогда чувства «нисходят» в нервное возбуждение, которое выводится в бесцельной мышечной активности – смехе. Всё богатство человеческой духовной и органической жизни, выраженное Спенсером в краткой формуле: «Вообще движения тела, вызываемые

чувствами, направляются к известным специальным целям, как, например, когда мы стараемся убежать от опасности или боремся из-за какого-нибудь удовлетворения» [10, с. 562]. Спенсер предлагает исследование смеха как исследование человека, то, что он озаглавил «Физиология смеха», является антропологией смеха. Помимо этого, смех высказывается о разуме как нетождественном самому себе в явлении смеха. Смех не только указывает границы разума, но и сам, являясь основным процессом, для которого разум – прагматический цикл выполнения логического условия, есть структура более сложного порядка. Помимо этого, органицистская модель «нисходящей несообразности» способна высказываться о том, что наше восприятие структурировано в виде многомерных массивов данных, где вещи индексируются системой знаков, которые способны читаться однозначно, вне свободы интерпретации, то есть в реалистическом духе Платона и Аристотеля.

Мы, конечно же, говорим об эмуляции, которая призвана иллюстрировать перспективы формализации языка, без того, чтобы подражать спенсеровскому методу. Проиллюстрировав цель разработки синтаксиса, перейдём к собственному синтаксису, для чего обратимся к Марвину Ли Мински, одному из основателей теории искусственного интеллекта, который значительно развил то, что мы видели в качестве начал у Спенсера, а именно – проблему формализации языка исследований смеха.

Начнём с того, что проследим общие места теорий органицистской и когнитивистской, для того чтобы указать на возможное место единой традиции формальной теории смеха. М. Мински вслед за Спенсером отмечает, что смех связан с когнитивными механизмами и имеет в своих проявлениях бесцельный характер. «... Я стараюсь показать, что между различными видами юмора можно обнаружить гораздо большее родство, если принимать во внимание важность знания о знании и те особенности мышления, которые связаны с распознаванием и подавлением бесполезных и непродуктивных мыслительных процессов» [11, с. 283]. В своей работе Мински описывает систему ментальных цензоров «i-ii», функцией которой выступает распознавание и пресечение «непродуктивных мыслительных процессов» через осмеяние, то есть выражения понимания непродуктивности в смехе. «Суть дела состоит в том, что упреждающие цензоры способны выполнять свою работу до того, как действительно возникнут проблемы, которые они призваны устранять. Возможно также, что они делают своё дело так быстро и ненавязчиво, что остаются незамеченными» [11, с. 286]. «Какой по объёму должна быть цензурская память, чтобы она могла защитить нас от наивных ошибок в рассуждениях? Для формальной логики эта память, вероятно, не будет слишком большой, ведь с новыми парадоксами мы сталкиваемся крайне редко. Но для того, чтобы избежать бессмыслицы в целом, нам нужны миллионы цензоров. Не исключено, что на долю этого „отрицательного мета-знания“ (знания о тех моделях рассуждения и вывода, которые были признаны дефектными или даже вредными) приходится большая часть из того, что мы вообще знаем» [11, с. 288]. Резюме двух работ Спенсера и Мински схожи в том, что обозначают для исследований смеха важное место в системе знания о человеке. Так, Спенсер пишет: «Мы сможем многому научиться, если будем задаваться вопросом: куда же делась вся нервная энергия?» [10, с. 569]. Мински продолжает: «Шутки на самом деле вовсе не являются такой уж смешной вещью, – они отражают стремление человека к разумности, достижение которой связано с подавлением абсурда» [11, с. 286].

Однако принципиальный контраст двух моделей – и в этом контрасте мы видим эволюцию от наивного физиологизма к современным когнитивным исследованиям – проявляется в том, как познающая машина смеха видит реальность. Органицизм не рассматривает собственной модели в качестве мышления по аналогии и придерживается наивных реалистических представлений, как уже отмечалось, в духе Платона и Аристотеля. То есть сама реальность содержит классификаторы, которые анализируют о ситуации смеха. «Нисходящая несообразность» – это постоянно функционирующий механизм восприятия, способ чувствования более высокого порядка в дополнение к слуху и зрению – ментальный орган чувств. Такой наивный реализм получил после Спенсера более сложное развитие в этологических теориях: под непосредственным влиянием Спенсера и Дарвина у Дж. Селли и позднее у Роберта Райта именно с такой формулировкой – ментальный орган.

Нам необходимо решить ту проблему, которую поставил Бахтин в своей книге о Рабле, когда говорил о возможностях

философской антропологии в исследованиях смеха. «Характерно, что в западной философии последних лет, а именно в философской антропологии, делаются попытки раскрыть особое праздничное мироощущение (праздничную настроенность) человека, особый праздничный аспект мира и использовать его для преодоления пессимистической концепции экзистенциализма. Однако философская антропология с её феноменологическим методом, чуждым подлинной историчности и социальности, не может разрешить эту задачу; кроме того, она ориентируется на ущербную праздничность буржуазной эпохи»

[12, с. 165]. Мы предполагаем выполнить невозможную программу Бахтина, а именно, будучи чуждыми историчности и социальности, описать возможность философской антропологии смеха.

Учение об именах смеха, то есть номиналистическая концепция, могла бы нас удовлетворить, если бы ранее мы не формулировали проблему разделённости смеха, решить которую возможно, как видится, только в реалистическом духе. Смех — в англоязычной литературе «юмор» — всё же может быть познан и описан как вещь.

Библиографический список

1. Сычёв А.А. *Природа смеха или Философия комического*. Научный редактор: д-р филос. наук Р.И. Александрова. Саранск: Издательство Мордовского университета, 2003.
2. Карасёв Л.В. *Философия смеха*. РГГУ, 1996.
3. Бергсон А. *Смех*. Предисловие и примечания И.С. Вдовина. Москва: Искусство, 1992.
4. *Коаленовский трактат*. Available at: https://ru.wikisource.org/wiki/Коаленовский_трактат
5. Гиппократ. *Сочинения*. Медгиз, 1936; Т. 1
6. Гиппократ. *Сочинения*. Медгиз, 1944; Т. 2
7. Н.Ф. Дератани, Н.А. Тимофеева. *Хрестоматия по античной литературе. Римская литература*: в 2 томах. Для высших учебных заведений. Москва, «Просвещение», 1965; Т. 2
8. Дашевский Г. Available at: http://www.ng.ru/lit/2009-10-01/6_smech.html
9. Селли Дж. *Смех: Его физиология и психология*. КД Либроком, 2012.
10. Спенсер Г. *Опыты научные, политические и философские*. Минск: Современный литератор, 1999.
11. Минский М. Остроумие и логика когнитивного бессознательного. *Новое в зарубежной лингвистике*. 1980.
12. Бахтин М.М. *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса*. Москва: Эксмо. 2014.

References

1. Sychev A.A. *Priroda smeha ili Filosofiya komicheskogo*. Nauchnyj redaktor: d-r filos. nauk R.I. Aleksandrova. Saransk: Izdatel'stvo Mordovskogo universiteta, 2003.
2. Karasev L.V. *Filosofiya smeha*. RGGU, 1996.
3. Bergson A. *Smech*. Predislovie i primechaniya I.S. Vdovina. Moskva: Iskuststvo, 1992.
4. *Koalenovskij traktat*. Available at: https://ru.wikisource.org/wiki/Koalenovskij_traktat
5. Gippokrat. *Sochineniya*. Medgiz, 1936; T. 1
6. Gippokrat. *Sochineniya*. Medgiz, 1944; T. 2
7. N.F. Deratani, N.A. Timofeeva. *Hrestomatiya po antichnoj literature. Rimskaya literatura*: v 2 tomah. Dlya vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva, "Prosveschenie", 1965; T. 2
8. Dashevskij G. Available at: http://www.ng.ru/lit/2009-10-01/6_smech.html
9. Sell Dzh. *Smech: Ego fiziologiya i psihologiya*. KD Librokom, 2012.
10. Spenser G. *Opyty nauchnye, politicheskie i filosofskie*. Minsk: Sovremennij literator, 1999.
11. Minski M. Ostroumie i logika kognitivnogo bessoznatelnogo. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. 1980.
12. Bahtin M.M. *Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Renessansa*. Moskva: `Eksmo. 2014.

Статья поступила в редакцию 16.09.15

УДК 100.41:574

Doronina M.V., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, State Agrarian University of the North Trans-Ural (Russia),
E-mail: bio-farm24@yandex.ru

ON THE BASIS OF THE RATIO OF SYSTEMIC ENVIRONMENTAL KNOWLEDGE AND ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS. The author of the paper investigates the relation of environmental knowledge and environmental awareness from systemic positions. For this purpose, the research presents a methodological analysis of different approaches to solve a problem defining relation between environmental knowledge and environmental awareness, what takes place in the modern science over the last few decades. The researcher investigates methodological difficulties in the study of this problem and the ways how to overcome them. For this the author selects and determines systemic foundation for the revealing this relation. The system aspects of the relation of environmental knowledge and environmental consciousness are clarified and formed through the development of their common ground of unity and distinction. Using this system, the author constructs a new model of relations between environmental knowledge and environmental awareness.

Key words: ecological knowledge, environmental awareness, systematic method, systemic reasons, dialectic of environmental knowledge and environmental awareness, the main vector of environmental knowledge, the main vector of environmental awareness, ecological outlook.

М.В. Доронина, канд. филос. наук, доц., Государственный аграрный университет Северного Зауралья,
E-mail: bio-farm24@yandex.ru

О СИСТЕМНЫХ ОСНОВАНИЯХ СООТНОШЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ И ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

В научной статье с системных позиций исследуется соотношение экологического знания и экологического сознания. В этих целях вначале проводится методологический анализ различных подходов к разрешению проблемы соотношения экологического знания и экологического сознания, имеющее место в современной науке за последние десятилетия. Выявляются методологические трудности в исследовании указанной проблемы и пути их преодоления. Для этого в статье выделяются и определяются системные основания в изучении соотношения экологического знания и экологического сознания. Системные аспекты соотношения экологического знания и экологического сознания выявляются и формируются через разработку их общих оснований единства и различия. На такой системной основе конструируется новая модель взаимоотношений экологического знания и экологического сознания.

Ключевые слова: экологическое знание, экологическое сознание, системный метод, системные основания, диалектика экологического знания и экологического сознания, основной вектор экологического знания, основной вектор экологического сознания, экологическое мировоззрение.

Среди важных и наиболее трудных вопросов современного философского и научного знания является вопрос определения экологии в системе других форм и видов научного знания и духовной культуры общества.

Следует отметить, что всего лишь 40 – 50 лет назад исследователи обратили внимание на необходимость понятия экологического знания и выяснение его соотношения с экологическим сознанием и другими элементами научного знания и экологической культурой. Особенно слабо разработанной проблемой является проблема осмысления соотношения экологического знания и экологического сознания. Надо подчеркнуть, что в современной научной литературе нет чёткого определения понятий экологического знания и экологического сознания. Более того, эти понятия представителями философии экологии часто отождествляются.

Так, в работе Р.У. Биджиевой, написанной в начале 80-х годов XX столетия, предпринимается попытка дать трактовку экологического сознания через соотношение его с экологическим знанием [1]. Автор понимает под экологическим сознанием комплекс экологических воззрений, оценок, теорий различных социальных групп, определяемых характером общественного производства вообще и экономическим положением группы в частности. В тоже время у данного исследователя содержание экологического сознания сводится к экологическому знанию, хотя и подчеркивается, что ядром этих знаний является представление о природе как саморазвивающейся системе.

Два года спустя другой исследователь взаимодействия природы и общества Э.В. Гирусов формулирует несколько иное отношение экологического знания и экологического сознания. Он определяет сущность экологического знания как отображения специфической группы природных законов о процессах саморегуляции состояния биосферы, а экологическое сознание как совокупность взглядов, теорий, эмоций и чувств, посредством которых отражается взаимодействие общества и природы в плане его оптимизации [2, с. 105 – 120; 3, с. 114 – 158]. Можно, конечно, согласиться с автором относительно его трактовок экологического знания и экологического сознания, с пониманием им диалектики общественного бытия и экологического аспекта общественного сознания. Однако в исследовании автора не совсем чётко представлен механизм соотношения экологического сознания с экологическим знанием. Поэтому и здесь наблюдается тенденция большей части их отождествления.

Немного позже А.Н. Кочергин, Ю.Г. Марков, Н.Г. Васильев предприняли попытку изучить специфику развития экологического сознания как важного условия решения многих актуальных экологических проблем [4, с. 211 – 220; 5, с. 17 – 201]. По их мнению, экологическое сознание – это отражение социальных, природных и специфических социально-экологических законов функционирования системы «природа-общество», которые выступают объектом отражения этой формы сознания. Указанные авторы сделали определённый шаг в направлении взаимоотношения экологического знания и экологического сознания. Согласно их взглядам, формирование интегрального экологического знания есть процесс нетрадиционный, требующий междисциплинарного взаимодействия общественных, естественных и технических наук. Эта интегральность осуществляется на базе переходов от анализа космопланетарных, биосферных, экосистемных процессов на основе функционального подхода и конструирования соответствующих формализованных моделей к исследованию социально-природных процессов, выражающих становление человека, его деятельности по мере глобального развертывания его всемирно-исторического, родового бытия, а далее к социально-целевым, аксиологическим, гуманистическим аспектам выработки экологического сознания, обеспечения его преемственности в ряду поколений. Последняя часть развёртываемой интегральной системы экологического знания, вероятно, в высшей степени соответствует задачам создания экологической культуры. Таким образом, здесь приветствуются тенденции формирования социально-экологического знания не только как новой области познания природной среды, общества и самого человека, но и как важнейшего инструмента для измерения мировоззренческих установок, развития нового измерения общественности сознания. Экологическое знание в целом и социально-экологический идеал являются важнейшими инстру-

ментами в борьбе за выживание человеческой цивилизации на нашей планете Земля. Вместе с тем надо отметить, что система экологического знания и экологического сознания в данной исследовательской интерпретации авторов требует дальнейшего развития как в научно-теоретическом, так и культурологическом отношении. В частности, здесь отсутствует системный механизм взаимосвязи экологического знания и экологического сознания, слабо раскрыта диалектика их взаимоотношения.

Значительный вклад в исследование проблемы соотношения экологического знания и экологического сознания сделан в современной философии и экологии за последние два десятилетия. Так, прослежены методологические пути связи понятия экологического сознания с понятиями экологического образования, экологического воспитания и информационного экологического пространства [6, с. 122 – 129]. Исследовано также влияние социокультурных факторов на формирование экологического сознания [7; 8, с. 36 – 41]. Предприняты попытки разработки системных аспектов экологического знания [9, с. 59 – 64] и экологического сознания [10, с. 49 – 54]. Однако системный механизм взаимосвязи экологического знания и экологического сознания в современных исследованиях пока ещё основательно не разработан.

Для более глубокого научного осмысления проблемы соотношения экологического знания и экологического сознания и предлагается в данной статье провести системно-философский анализ изучаемой здесь проблемы.

Системные аспекты соотношения экологического знания и экологического сознания чётче выясняются и формируются через разработку их общих оснований единства и различия.

В чём же выражаются общие основания единства экологического знания и экологического сознания?

Во-первых, их объединяет общая основа – объективное существование экосистем. Такими экосистемами выступают биотические и биогеотические природные образования: организм, вид, популяция, биоценоз, биогеоценоз, ландшафт и др., а также перечисленные системы, преобразованные человеком.

Во-вторых, экологическое знание и экологическое сознание взаимосвязаны на основе их общей отражательно-гносеологической природы. При этом философско-гносеологический принцип отражения является методологическим основанием формирования, как экологического знания, так и экологического сознания.

В-третьих, экологическое знание и экологическое сознание связаны с главной их познавательной целью – достижением объективно истинного экологического знания.

В-четвертых, объединение экологического знания и экологического сознания достигается на общей критериальной, предметно-материальной основе – практике.

В-пятых, как экологическое знание, так и экологическое сознание формируют у людей экологическое мировоззрение. При этом в современной науке под экологическим мировоззрением понимается система экологических знаний, ценностей, убеждений и идеалов, выражающих отношение человека к природному миру и выступающих в качестве ориентиров и регуляторов его экологического поведения. Следовательно, экологическое мировоззрение выступает своеобразным синтезом экологического знания и экологического сознания.

В-шестых, единство экологического знания и экологического сознания осуществляется через общие познавательные и методологические функции: объяснения, понимания и предвидения.

Однако, кроме перечисленных общих оснований единства экологического знания и экологического сознания, в их соотношении необходимо выделить и параметры различия.

Каковы же общие основания различия между экологическим знанием и экологическим сознанием?

Это, прежде всего, относится к особенностям определения предметных областей исследования экологическим знанием и экологическим сознанием.

Так, экологическое знание – это совокупность принципов, законов, категорий и концепций, в которой отражается экологическая реальность. Экологическая наука как высшая форма развития экологического знания есть результат общественной, материальной и духовной деятельности людей, идеальное знаково-понятийное выражение объективных явлений и процессов экологического бытия.

В современной науке экологическое знание рассматривается как особый феномен, элементы которого изначально закладываются и формируются в различных отраслях знания. Для их превращения в экологическое знание нужен синтез, объединение их в систему. Поэтому центральной методологической проблемой в современных экологических исследованиях является проблема достижения истинного экологического знания на основе синтетического, системного подхода [11, с. 170 – 173]. Экологическое знание органически связано с экологическим сознанием, однако последнее имеет свои особенности. Так, экологическое сознание – это синтетическое явление материальной и духовной жизни общества и человека. Оно, с одной стороны непосредственно связано со сложной системой взаимоотношений человека с природой, с другой – с совокупностью человеческих отношений в системе общества и культуры. При системном определении экологического сознания необходимо исходить из того, что экологическое сознание является компонентом не только экологической реальности, но и элементом в структуре общественного сознания и духовной культуры в целом. В этой связи общий статус экологического сознания определяется местом не только в системе научного знания, но и в системе других форм общественного сознания и духовной культуры: экономической, политической, правовой, эстетической, религиозной и т. д.

Экологическое сознание и экологическое знание различаются друг от друга по выражению их внутренней структуры. При этом во внутренней структуре экологического знания выделяются уровни обыденного экологического знания, которые отличаются главным образом по их глубине отражения экологического

бытия. Внутренняя же структура экологического сознания выражается через уровни обыденного экологического сознания и теоретического экологического сознания, трансформирующиеся соответственно в уровни экологической психологии и экологической идеологии [12, с. 63 – 83].

Имеются различия между экологическим знанием и экологическим сознанием и по их конечным существенным целям исследования. При этом главный вектор экологического знания направлен, прежде всего, в сторону достижения объективно истинного экологического знания. Основной же вектор экологического сознания направлен главным образом в сторону сохранения и выживания человечества на нашей планете.

Такова общая характеристика системного механизма, диалектики взаимоотношений экологического знания и экологического сознания.

Безусловно, изучение соотношений экологического сознания в системном измерении не исчерпывается во всем объеме предложенных в данной научной статье методологических инструментов экологического исследования. Для разрешения такой задачи существуют и другие методы и подходы. Тем не менее, системно-философское исследование проблемы соотношения экологического знания и экологического сознания абсолютно необходимо не только для более глубокого осмысления природы экологического знания и экологического сознания, но и для понимания их взаимоотношений. В целом экологическое знание и экологическое сознание как элементы субъективно-экологической реальности являются особой формой духовно-практического освоения природы мира.

Библиографический список

1. Биджиева Р.У. *Диалектика формирования экологического сознания в условиях развитого социализма*: Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 1981.
2. Гирусов Э.В. Экологическое сознание как условие оптимизации взаимодействия общества и природы. *Философские проблемы глобальной экологии*. Москва: Наука, 1983: 105 – 120.
3. Гирусов Э.В. От экологического знания к экологическому сознанию. *Общество и природа*. Москва: Наука, 1986: 114 – 158.
4. Кочергин А.Н., Маркин Ю.Г. Формирование социально-экологического знания. *Проблемы методологии науки*. Новосибирск, 1985: 211 – 220.
5. Кочергин А.Н., Маркин Ю.Г., Васильев Н.Г. *Экологическое знание и сознание: Особенности формирования*. Новосибирск, 1987.
6. Чуйкова Л.Ю. О ключевых понятиях, связанных с экологическим образованием, экологическим воспитанием и экологическим информационным пространством как фактором, активно влияющим на формирование типа экологического сознания. *Астраханский вестник экологического образования*. Астрахань: Издательство «Нижеволжский экоцентр», 2012; 4 (22): 122 – 129.
7. Барковская А.Ю. *Экологическое сознание как предмет социально-философского анализа*. Диссертация ... кандидата философских наук. Волгоград: Изд-во Волгоградского государственного университета, 1999.
8. Чуйкова Л. Ю. Социальные факторы, оказывающие влияние на формирование типа экологического сознания. *Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета*. Серия: Педагогические и психологические науки. Владимир: Издательство Владимирского государственного гуманитарного университета, 2011; 29: 36 – 41.
9. Доронина М.В. О системно-философских основаниях современного экологического знания. *Европейский журнал социальных наук*. Москва: Издательство Международного исследовательского института, 2014; Т. 3, № 7: 59 – 64.
10. Доронина М.В., Табуркин В.И. Социологический вектор внутренней структуры экологического сознания. *Астраханский вестник экологического образования*. Астрахань: Издательство «Нижеволжский экоцентр», 2014; 4 (27): 49 – 54.
11. Табуркин В.И., Доронина М.В. О целостности предмета социальной экологии. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. Научно-теоретический и прикладной журнал. Тамбов: Издательство «Грамota», 2013, № 10 (36); Часть I: 170 – 173.
12. Доронина М.В. Внутренняя структура экологического сознания. *Экологическое сознание: Особенности, системность, функции*: монография. Тюмень: Издательство Тюменской государственной сельскохозяйственной академии, 2008: 63 – 83.

References

1. Bidzhieva R.U. *Dialektika formirovaniya 'ekologicheskogo soznaniya v usloviyah razvitogo socializma*: Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 1981.
2. Girusov 'E.V. 'Ekologicheskoe soznanie kak uslovie optimizatsii vzaimodejstviya obschestva i prirody. *Filosofskie problemy global'noj 'ekologii*. Moskva: Nauka, 1983: 105 – 120.
3. Girusov 'E.V. Ot 'ekologicheskogo znaniya k 'ekologicheskomu soznaniyu. *Obschestvo i priroda*. Moskva: Nauka, 1986: 114 – 158.
4. Kochergin A.N., Markin Yu.G. Formirovanie social'no-'ekologicheskogo znaniya. *Problemy metodologii nauki*. Novosibirsk, 1985: 211 – 220.
5. Kochergin A.N., Markin Yu.G., Vasil'ev N.G. 'Ekologicheskoe znanie i soznanie: Osobennosti formirovaniya. Novosibirsk, 1987.
6. Chujkova L.Yu. O klyuchevykh ponyatiyah, svyazannykh 'ekologicheskim obrazovaniem, 'ekologicheskim vospitaniem i 'ekologicheskim informatsionnym prostranstvom kak faktorom, aktivno vliyayuschim na formirovanie tipa 'ekologicheskogo soznaniya. *Astrahanskij vestnik 'ekologicheskogo obrazovaniya*. Astrahan': Izdatel'stvo 'Nizhnevolzhskij 'ekocentr', 2012; 4 (22): 122 – 129.
7. Barkovskaya A.Yu. *Ekologicheskoe soznanie kak predmet social'no-filosofskogo analiza*. Dissertatsiya ... kandidata filosofskih nauk. Volgograd: Izd-vo Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta, 1999.
8. Chujkova L. Yu. Social'nye faktory, okazyvayushchie vliyaniye na formirovanie tipa 'ekologicheskogo soznaniya. *Vestnik Vladimirskego gosudarstvennogo humanitarnogo universiteta*. Seriya: Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki. Vladimir: Izdatel'stvo Vladimirskego gosudarstvennogo humanitarnogo universiteta, 2011; 29: 36 – 41.
9. Doronina M.V. O sistemno-filosofskih osnovaniyah sovremennogo 'ekologicheskogo znaniya. *Evropejskij zhurnal social'nyh nauk*. Moskva: Izdatel'stvo Mezhdunarodnogo issledovatel'skogo instituta, 2014; T. 3, № 7: 59 – 64.
10. Doronina M.V., Taburkin V.I. Sociologicheskij vektor vnutrennej struktury 'ekologicheskogo soznaniya. *Astrahanskij vestnik 'ekologicheskogo obrazovaniya*. Astrahan': Izdatel'stvo 'Nizhnevolzhskij 'ekocentr', 2014; 4 (27): 49 – 54.
11. Taburkin V.I., Doronina M.V. O celostnosti predmeta social'noj 'ekologii. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. Nauchno-teoreticheskij i prikladnoj zhurnal. Tambov: Izdatel'stvo «Gramota», 2013, № 10 (36); Chast' I: 170 – 173.
12. Doronina M.V. Vnutrennyaya struktura 'ekologicheskogo soznaniya. *'Ekologicheskoe soznanie: Osobennosti, sistemnost', funktsii*: monografiya. Tyumen': Izdatel'stvo Tyumenskoj gosudarstvennoj sel'skhozaystvennoj akademii, 2008: 63 – 83.

Статья поступила в редакцию 20.09.15

УДК 111.82; 141.13

Voropaev D.N., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Philosophy, Cultural and Religious Studies, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: div79@bk.ru*

A PROBLEM OF "NIHILISM" AND A CONCEPT OF "NOTHING" IN THE CONTEXT OF THINKING OF NIETZSCHE AND HEIDEGGER. The article reveals the meaning and place of concepts of "nihilism" and "nothing" in Nietzschean philosophy as seen by Heidegger in his course of lectures on Nietzsche. The article provides a set of concepts that form the framework for understanding these concepts. The author points out that analyzing the views of Nietzsche Heidegger pursues his own goals. Heidegger aims to present the philosophy of Nietzsche through the context of overcoming metaphysics and "oblivion of being." In this process "nihilism", as a driving force behind the depreciation of values, becomes a central point of understanding of the development of philosophy and the formation of a new world view. The problem of "nothing" is seen as a key question not only in the understanding of the concept of "nihilism" but also as a powerful tool for overcoming it. Thus Heidegger indicates the true meaning and value of Nietzschean philosophy in shaping the ways of development of the philosophy of the XX century.

Key words: nothing, nihilism, value, Heidegger, Nietzsche.

Д.Н. Воропаев, канд. филос. наук, доц. каф. философии, культурологии и религиоведения Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург, E-mail: div79@bk.ru

ПОНИМАНИЕ «НИГИЛИЗМА» И «НИЧТО» В КОНТЕКСТЕ МЫШЛЕНИЯ НИЦШЕ / ХАЙДЕГГЕРА

В статье на основе курса лекций о Ницше, прочитанного Хайдеггером, раскрывается смысл и место понятий «нигилизм» и «ничто» в философии Ницше. В статье приводится множество понятий, образующих среду для понимания «нигилизма» и «ничто». Автор отмечает, что, ведя разговор о Ницше, Хайдеггер преследует тем самым и собственные цели. Он стремится показать философию Ницше в контексте преодоления метафизики и «забвения бытия». В этом процессе «нигилизм», как движущая сила обесценивания ценностей, становится центральным пунктом понимания развития философии и формирования нового мировоззрения. Вопрос о «ничто» предстаёт, как ключевой, не только для понимания «нигилизма», но и для его преодоления. Таким образом, раскрывается значение философии Ницше в формировании путей развития философии XX века.

Ключевые слова: ничто, нигилизм, ценность, Хайдеггер, Ницше.

Популярность философии Ницше сохраняется с момента её возникновения. В Советском Союзе по идеологическим причинам Ницше надолго был отодвинут далеко на задний план. Однако на заключительном этапе существования СССР, а также в связи с событиями, происходящими на постсоветском пространстве, мы наблюдаем новую волну интереса к Ницше. Осуществлены новые переводы, издано множество работ, посвящённых философии Ницше, издательством «Владимир Даль» задумана целая серия публикаций, получившая название «Мировая Ницшеана». Новая волна исследований, посвящённых Ницше, связана, прежде всего, с явлением, получившим название «нигилизм». Сегодня перед нами стоит задача войти в разговор о «нигилизме», а это значит, нам нужно не только продолжить исследования, начавшиеся в дореволюционной России, но и осознать магистральные линии дискуссии, развернувшейся в Европе в XIX и XX веках, ведь «...импульсы, заданные давно прошедшими событиями, продолжают действовать и донныне...» [1, с. 279]. Опыт европейской философии особенно важен, т. к. в России начавшееся обсуждение проблемы вылилось в некий шум, не позволивший сложиться глубокому разговору [2], а после событий 1917 года дискуссии в этой области стали невозможны. Обращает на себя внимание и тот факт, что исследование проблемы начинается как бы с «конца»: популярность приобрели французы (Деррида, Делёз, Фуко и др.), однако правильное их восприятие возможно только на фоне исследований работ немецких философов: Хайдеггера, Ясперса, Лёвита и др. [3, с. 6].

Данное исследование будет сосредоточено на работе Мартина Хайдеггера «Ницше» [4; 5], представляющей собой курс лекций, прочитанных во второй половине 30-х годов и опубликованных в 1961 г. Это один из основных текстов, определивших понимание Ницше в XX веке. Гадамер пишет: «Одни благодаря ему [Хайдеггеру – Д.В.] поняли, кем был Маркс, другие – кем был Фрейд, а все мы, в конце концов, поняли, кем был Ницше» [6, с. 10]. После выхода в свет работа оказала влияние и на французских мыслителей, изменив их отношение к Сартру, который, как известно, сделал «ничто» основным понятием своего фундаментального труда «Бытие и ничто» [7]. Рассматриваемое произведение является не только ключом к пониманию Ницше, но и показывает логику мысли самого Хайдеггера в исследовании главной проблемы его философии: проблемы «забвения бытия». В этом издании тексты группированы хронологически, и это позволяет увидеть, что, по мере чтения курсов о Ницше, идеи Хайдеггера звучат всё отчётливее, они занимают всё большее место, но

при этом не заглушают «голос» Ницше. Этот факт представляет особый интерес в рассмотрении философии, а также личности Хайдеггера и требует специального анализа. Мы же обратимся к понятиям «нигилизм» и «ничто», которые тесно связаны друг с другом.

Проблема «нигилизма» глубоко раскрывается во втором томе. Рассматривая это понятие, Хайдеггер постепенно вводит в ту понятийную среду, в которой движется понятие «нигилизм» у Ницше. Он отмечает, чтобы понять Ницше, нужно войти в метафизику с её категориями, причем в понимании самого Ницше [5, с.68]. Но также Хайдеггер вводит и понятия собственной философии, показывая тем самым тот круг понятий, в которых развивается его мышление.

Основной текст, вокруг которого движется разговор Хайдеггера, – «Воля к власти», но, как и многие исследователи, Хайдеггер критикует издание «Воли к власти», т.к. собранные отрывки не соответствуют хронологии их появления и не показывают, как развивалась мысль Ницше. Следовательно, получается, что вроде бы текст принадлежит Ницше, но «сам он никогда именно так это не продумывал», т.е. так, как можем понять это мы [5, с. 36 – 37]. Чтобы прояснить мысль Ницше, Хайдеггер предлагает рассматривать те отрывки, которые относятся к периоду самого острого понимания Ницше «нигилизма» – 1887 и 1888 годы [5, с. 38].

Стоит обратить особое внимание на то, что Хайдеггер, начиная говорить о нигилизме Ницше, указывает, что этот термин впервые появляется у Якоби в открытом письме Фихте и сразу показывает его связь с «ничто». Слово «ничто», говорит он, довольно часто встречается в этом письме [5, с. 27]. Сам Хайдеггер также часто обращается к «ничто» по двум причинам: само происхождение термина «нигилизм» связано с «*nihiil*», и в метафизике Хайдеггера «ничто» – одно из ключевых понятий. Рассматривая его в связи с «нигилизмом», раскрывая нигилистическое понимание термина, он продолжает его развивать в рамках собственного мышления.

В начале работы Хайдеггер упоминает о российском разговоре о «нигилизме», называя только Достоевского и Тургенева. Однако сразу отмечает, что «нигилизм» в понимании Тургенева на Западе называется позитивизмом [5, с. 27].

У Ницше «нигилизм» понимается иначе: как историческое движение, уже наличествующее в предыдущих веках, суть которого в словах «Бог мертв». «Это означает, что «христианский Бог» утратил свою власть над сущим и определением природы

человека» [5, с. 28]. Но при этом «христианский Бог» определяет всё то, что понимается под «сверхсущим», он определяет «правилу», «цели» и «ценности», воздвигаемые над «сущим», т. е. он определяет смысл. При этом «нигилизм» как исторический процесс обесмысливает и обесценивает «сущее» в силу ослабления господства «сверхчувственного». И хотя в этого Бога продолжают верить, он похож на «угасшую звезду». «Нигилизм» предстает как совершающееся событие, «в котором истина о «сущем» принципиально меняется и устремляется к определенному концу» [5, с. 29].

«Метафизика» как истина о «сущем» терпит свое крушение. Но это уже не воспринимается только как уничтожение, исчезновение прежних целей и ценностей, предстает освобождением, и этому освобождению содействуют и «постигают его как завершение». Начинается XX век как новая эпоха [5, с. 29]: новая эпоха «метафизики» и, следовательно, происходит поворот философии. Этот поворот Хайдеггер видит в «возвращении к бытию». В преодолении «забвения бытия» особая роль принадлежит «нигилизму», т. к. «нигилизм» созревает для утверждения новых ценностей. «Нигилизм», достигший завершения и становящийся мерой будущего, Ницше называет «классическим нигилизмом», подразумевая под этим, по мысли Хайдеггера, собственную «метафизику».

«Переоценка всех прежних ценностей» означает для Ницше не только утрату их значения, но прежде всего то, что для них уже нет места. «Искореняется потребность» в прежних ценностях, находящихся в области сверхчувственного [5, с. 30]. Воспитывается, «взращивается» потребность в новых ценностях. Новый принцип истолкования «сущего в целом» заключается в том, чтобы нормативный характер ценностей черпать из самого «сущего». Обоснование принципа утверждения новых ценностей делает «метафизику» обоснованием истины о «сущем», «метафизикой в себе» [5, с. 31].

Но новые ценности не приходят на то же самое место, которое занимали прежние ценности. Само это «прежнее место» упраздняется, т. к. упраздняется всё «сверхчувственное», всё «потустороннее». Возникает необходимость в «новом принципе утверждения ценностей», и должно оно возникнуть «из новой и более высокой осознанности» [5, с. 75].

«Воля к власти» у Ницше является основной особенностью «сущего» и сущностью власти. «Воля к власти» — это «область, из которой исходит и куда возвращается всякое полагание новых ценностей» [5, с. 31]. Каждый акт утверждения ценности соотносится с «волей к власти», определяется из соответствующего вида «воли к власти» и определяет полагającego эти ценности человека в его «бытии» [5, с. 87].

«Если всё сущее есть воля к власти, тогда «имеет» ценность и «есть» ценность как таковая только то, что власть совершает в своей сущности» [5, с. 32]. Власть есть постоянное возрастание и «сверхвластвование над собой». Чем больше всё «сущее» определяется самой властью, тем больше она не признает ничего ценного вне себя самой. В этом смысле всё «сущее» как «воля к власти» в своем движении вперёд должно возвращаться к себе. Здесь и кроется «вечное возвращение того же самого».

Именно поэтому «классический нигилизм» уничтожил всякую «цель» и «ценность», находящиеся над «сущим» [5, с. 33]. Уничтожено всё «сверхчувственное», которому человек мог бы подчиниться.

Старый порядок исчез. Человек стоит перед безграничной задачей: через себя самого и над собой утвердить новые ценности, основать новый порядок, но это возможно не всякому человеку и не человечеству, живущему посреди прежних ценностей [5, с. 33].

Если «Бог мертв», то всё, что должно стать для человека «мерой и сосредоточием», есть он сам. Но это может только «сверхчеловек», ибо прежний человек должен уступить ему место.

Осознать то, что сам Ницше понимает под нигилизмом, по мнению Хайдеггера, можно только связав воедино пять основных положений: «переоценка всех прежних ценностей», «воля к власти», «вечное возвращение того же самого», «сверхчеловек» [5, с. 35]. Понимать эти положения — значит переживать их в том моменте истории, в котором находится исследователь. Поэтому для Хайдеггера он не может быть сторонним наблюдателем «нигилизма». «Нигилизм» может быть понятен только тогда, когда он обретает пространство и время, т. е. только в современности [5, с. 35].

У Ницше «нигилизм» означает «осмысление истории западной метафизики как основания нашей собственной истории и, следовательно, принятия наших будущих решений» [5, с. 36]. При этом сам нигилизм есть история, поскольку «является сущностью западноевропейской истории, потому что он участвует в обосновании основных метафизических позиций и их отношений» [5, с. 79]. Если эту историю воспринимать как распад и обесценивание ценностей, то «нигилизм» предстает в качестве внутренней логики этого процесса.

Классический «нигилизм», по мысли Хайдеггера, раскрывается в своей сущности, а именно в «ничто», которое скрывает истину бытия «сущего», т. е. для него «ничто» — это препятствие пониманию бытия, и возвращение к бытию возможно только через преодоление этого «ничто».

Первый вопрос, который Хайдеггер ставит — что же такое ценности у Ницше? — так как это один из ключевых моментов разговора о «нигилизме». Мысль о ценности, говорит Хайдеггер, получает преимущество у Ницше, т. к. он мыслит в русле истории «метафизики». В мысли о ценности ненамеренно осмысливается сущность бытия в определенном и необходимом отношении, а именно в его не-сущности» [5, с. 47]. Поэтому он показывает связь «ценности», «цели» и «основания», а также понятия «значение», указывая, что само понятие «ценности», о котором идет речь, появляется только в Новейшее время [5, с. 42]. Затем он обращается к категории «ничто», т. к. «нигилизм» утверждает, что всё сущее есть «ничто», т. е. то, что не имеет ценности. Поэтому необходимо разобраться в том, что такое «ничто». Непроясненность вопроса о «ничто» в метафизике, говорит Хайдеггер, может быть причиной того, что она впадает в «нигилизм». И в этом смысле Ницше тогда был вынужден войти в «завершенный» этап «нигилизма», т. к. отсутствие самой постановки вопроса о сущности «ничто» завершает эту метафизику, когда она говорит о том, что «сущее» есть «ничто». Следующий вопрос о сущности «ничто» не поставлен, следовательно, по мнению Хайдеггера, развитие нигилистической «метафизики» должно остановиться [5, с. 38 — 47].

Законность утверждения об обесценивании ценностей в «нигилизме» вытекает, с точки зрения Хайдеггера, в разочарование мысли о том, что целью становления что-то достигается. Разочарование в несостоятельности всех целей приводит к разочарованию в высших ценностях, т. к. движение к ним оказывается невозможным. Тогда единственной реальностью становится само становление и происходит отказ от каких-либо потусторонних реальностей и ложных божеств. Цели, связанные с движением к сверхъестественному миру, как «миру истины», исчезают, исчезают и ценности, обретаемые в этом «мире истины». Хайдеггер отмечает, что «западноевропейская метафизика по своей природе теологична, причем даже там, где она отмежевывается от церковной теологии» [5, с. 51], поэтому она и терпит постепенное крушение, т. к. в «нигилизме» происходит крушение высших, а именно космологических ценностей. Но космос (у Ницше это тоже самое, что и «мир», а «мир» — это «сущее» в целом) при этом не рушится: «он только освобождается от оценки себя через прежние ценности и становится доступным для утверждения новых ценностей» [5, с. 51]. Поэтому, по мысли Хайдеггера, «нигилизм» не ведет к «ничто». Он утверждает новые ценности через нового человека — «сверхчеловека». «Сущее» не оказывается в итоге ничем, оно обретается в человеке как носителя высшей воли к власти [5, с. 47 — 54].

Хайдеггер показывает, что «нигилизм» только по своей внутренней логике явился завершением «метафизики». Но на самом деле метафизика как таковая не закончилась, т. к. вопрос о сущности «ничто» в нигилизме поставлен не был.

Вопрос о том, как «нигилизм» становится и как он есть, Хайдеггер решает следующим образом. Он отмечает, что происхождение «нигилизма» есть не что иное, как вопрос о его сущности. Когда обесцениваются все ценности, обесценивается и основанное на них «сущее».

Предусловием становления «нигилизма» является поиск смысла в «сущем». «Смысл», отмечает Хайдеггер, есть то же самое, что и «ценность» [5, с. 55]. Но о сущности смысла Ницше не говорит, т. к. предполагается, что это известно каждому. Но Хайдеггер не может обойти стороной вопрос, что есть «смысл».

«Смысл» есть ещё и цель. Одной из таких целей является «устремление к состоянию всеобщего «ничто» [5, с. 56]. Воля к «ничто» остается самой собой. Человеческая воля требует цели, и даже «воление» к «ничто» предпочитается «неволению». Волю страшит «неволение», т. к. это может уничтожить её сущность.

«Смысл», «цель», «целеустремлённость» позволяет воле быть собой. Если воля стремится к своему «сущему», а «сущее» в «нигилизме» мыслится как «ничто», то возникает ощущение недостижимости ценностей и бессмысленности целей.

Необходимо, чтобы воля считала ценностью саму себя, а т. к. она действует через человека, обозначение себя ценным возможно только тогда, когда человек утверждает наличие целостности и единства всего «сущего». «То, что приводится как высшая ценность сущего в целом, имеет характер «единства», причём единство здесь понимается как всепроникающее властное единение, упорядочение и членение всего сущего в перспективе единого» [5, с. 57]. При этом стоит помнить, что исторически единое выстраивается сначала как нечто сверхчувственное и потустороннее. Лишь потом происходит разочарование в этом положении, и воля в своем самостановлении и обращении к себе мыслит единственно возможное ценное как саму себя, даже в «воле» к «ничто».

Хайдеггер указывает, что вместо «смысла» Ницше начинает говорить о «цели», и вместо «истины» — о «бытии», т. к. в исследуемых отрывках Ницше предстаёт как говорящий с бытием «сущего».

С помощью категорий «цель», «единство» и «бытие» мы приносим в мир «ценность», далее эти ценности изымаются и мир кажется «о-бес-ценным». Мы принесли в мир ценности, и мы же их изымаем из него. Под «мы» Ницше понимает западноевропейского человека вообще. То есть те, кто приносит ценности и изымает их, принадлежат к «одной и той же истории Запада». Изъятие ценностей происходит потому, что необходимо избавиться от приводящего мир к переходу в потустороннее. Только так возможно человеку раскрыть свою сущность «из собственной ценностной полноты» [5, с. 70]. Важно понимать «нигилизм» не просто как отрицание ценностей, «нигилизм» ещё и «совершается в изъятии ценностей». «Нигилизм» сначала заявляет о том, что он должен прийти, и здесь утверждаются такие вещи, как «смысл», затем он наступает в качестве «смысла», утверждает некое «единство», и уже в третьей фазе идёт утверждение нового, посстороннего мира. Сначала «возможность», затем «действительное начало», и потом «сущностное свершение».

Хайдеггер отмечает, что по своей сущности «ценность» — это «точка зрения». Нельзя говорить о «ценности в себе», она видна и является перспективой устремленности человека [5, с. 88]. Поэтому «Не без влияния Ницше академическая философия конца XIX — начала XX в. становится «философией ценности» и «феноменологией ценности»» [5, с. 85].

Хайдеггер задаёт вопрос: что означает господство мысли о ценности в «метафизике»? Он отмечает, что во всех записях Ницше «история предстаёт как история метафизики, рассмотренная в свете мысли о ценностях» [5, с. 95]. Метафизическое мышление Ницше исходит из переосмысления всей предшествующей «метафизики» как устанавливающей ценности и мысли о ценности в горизонте «воли к власти». Но ценности, утверждаемые господствующим разумом, для Ницше становятся «катего-

риями разума». «Само «бытие», «цель», «истину» он понимает как ценности и только как ценности» [5, с. 96]. «В 12 отрывке — пишет Хайдеггер — «цель», «единство», «целостность», «истину», «бытие» он называет категориями разума» [5, с. 96].

Хайдеггер отмечает, что, хотя Ницше и навязывает предыдущей истории метафизики свою позицию, нельзя его обвинить в искажении исторической картины [5, с. 9]. «Дело в том, что предыдущее мышление нам тоже приходится рассматривать в горизонте определенного, а именно нашего собственного мышления» [5, с. 100]. «Путь, которым мы вынуждены идти, ведет нас ... в направлении подтверждения того факта, что до Ницше мысль о ценности была чуждой метафизике и должна была быть таковой, но в то же время появление этой мысли подготавливалось метафизикой в эпохи, предшествовавшие Ницше» [5, с. 100 — 101].

В контексте морали или, точнее, морального истолкования «метафизики» Ницше, Хайдеггер говорит, что добродетельный человек, отрекаясь от себя ради истины и высших ценностей, воздвигает такие сверхчувственные идеалы, которым он может подчиниться и обеспечить себя жизненной целью. Его воля — это воля подчинения идеалам, над которыми он не властен. Воля «доброты человека» — это «моральная» воля [5, с. 102]. В этой воле, по словам Ницше, то рабы, то неудачники, то натуры посредственные пытаются утвердить благоприятные для себя суждения о ценности. Это умалчивает человека. Самоотречение приводит его к отказу полагать себя как ценность и утверждает бессилие к власти. Всякая метафизика, утверждающая сверхчувственный мир как мир истинный, истекает из морали [5, с. 103].

По мнению Хайдеггера, Ницше понимает мораль метафизическую, т. е. в соотношении с «сущим» в целом. Мораль «доброты человека» находится в противоположности ко злу и стоит «по ту сторону добра и зла». «Поскольку же ницшеанская метафизика стоит «по ту сторону добра и зла», поскольку она стремится в первую очередь обнаружить это местоположение и занять его, Ницше может считать себя «иммориалистом»» [5, с. 104].

Таким образом, Хайдеггер погружает нас в систему понятий, из которой становится возможным прояснить смысл «нигилизма» и раскрыть движение мысли самого Хайдеггера в контексте преодоления «забвения бытия». Понимание «нигилизма» происходит только через осознание того, что исследователь находится внутри этого исторического процесса. «Нигилизм» есть внутренняя логика распада и обесценивания ценностей. Преодоление этого процесса как возвращение к бытию возможно только через понимание «ничто» в «нигилизме». Непроясненность этого вопроса приводит к впадению в «нигилизм» вновь и вновь. В этом просматривается завершенность метафизики «нигилизма» без преодоления метафизики как таковой. «Ничто» в этом контексте приобретает в некотором смысле позитивное значение и служит одной из ключевых категорий не только для понимания движения мысли о «нигилизме» в произведениях Ницше, но и для построения того разговора о «метафизике», к которому стремился Хайдеггер.

Библиографический список

1. Щербakov Д.А. Прошлое, которого нет и прошлое, которое есть. *Вестник ОГУ*. Оренбург, 2014; 4 (165): 274 — 280.
2. Воропаев Д.Н. Становление термина «нигилизм» в контексте российской культуры (на основе анализа статьи В.П. Зубова «К истории слова «нигилизм»»). *Интеллект. Инновации. Инвестиции*. Оренбург, 2015; 2: 84 — 89.
3. Марков Б.В. *Ницше в России и на Западе*. Лёвит К. *От Гегеля к Ницше. Революционный перелом в мышлении XIX века*. Санкт-Петербург: «Владимир Даль», 2002.
4. Хайдеггер М. Ницше. Санкт-Петербург: «Владимир Даль», 2006; Т. 1.
5. Хайдеггер М. Ницше. Санкт-Петербург: «Владимир Даль», 2007; Т. 2.
6. Гадамер Г.-Г. Философия и герменевтика. *Актуальность прекрасного*. Москва: «Искусство», 1991: 9 — 15.
7. Сартр Ж.-П. *Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии*. Москва: АСТ: Астрель, 2012.

References

1. Scherbakov D.A. Proshloe, kotorogo net i proshloe, kotoroe est'. *Vestnik OGU*. Orenburg, 2014; 4 (165): 274 — 280.
2. Voropaev D.N. Stanovlenie termina "nigilizm" v kontekste rossijskoj kul'tury (na osnove analiza stat'i V.P. Zubova «K istorii slova "nigilizm"»). *Intellekt. Innovacii. Investicii*. Orenburg, 2015; 2: 84 — 89.
3. Markov B.V. *Nicshе v Rossii i na Zapade*. Levit K. *Ot Gegelya k Nicshе. Revolyucionnyj perelom v myshlenii XIX veka*. Sankt-Peterburg: «Vladimir Dal'», 2002.
4. Hajdegger M. Nicshе. Sankt-Peterburg: «Vladimir Dal'», 2006; T. 1.
5. Hajdegger M. Nicshе. Sankt-Peterburg: «Vladimir Dal'», 2007; T. 2.
6. Gadamer G.-G. Filosofiya i germenевtika. *Aktual'nost' prekrasnogo*. Moskva: «Iskusstvo», 1991: 9 — 15.
7. Sartr Zh.-P. *Bytie i nichto. Opyt fenomenologicheskoy ontologii*. Moskva: AST: Astrel', 2012.

Статья поступила в редакцию 30.09.15

УДК 111.82; 141.13

Voropaev D.N., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Philosophy, Cultural and Religious Studies, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: div79@bk.ru*

HEIDEGGER ABOUT A PROBLEM OF "NEGATIVITY" IN HEGELIAN PHILOSOPHY. The analysis presented in the article is an approach to the understanding of Heidegger's lecture notes "Negativity. Discussion with Hegel in Light of the Issue of Negativity (1938–1939, 1941)", which was dedicated to a problem of "negativity" in Hegelian philosophy. The author partly reconstructs the text of the German philosopher, focusing on the key concepts such as "nothing", "negativity", "being". The starting point of Heidegger's research studies two major questions – identifying the basic principle of Hegelian philosophy and to the fact that certain issues in the metaphysics of Hegel were self-explanatory and, therefore, were not subjects of a research. Those issues were thus beyond the process of thinking. The author shows why the problem of "identity", "being" and "nothing" in the logic of Hegel, has become the key point for Heidegger's discussion on "negativity". As a conclusion, the author of the article points out that even though Heidegger's lecture notes remain an unfinished study, they identify the main issues and approaches to their solutions with regards to "Science of Logic" by Hegel.

Key words: nothing, "negative", denial, Heidegger, Hegel.

Д.Н. Воропаев, канд. филос. наук, доц. каф. философии, культурологии и религиоведения Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург, E-mail: div79@bk.ru

ХАЙДЕГГЕР О ПРОБЛЕМЕ «НЕГАТИВНОСТИ» В ФИЛОСОФИИ ГЕГЕЛЯ

Анализ, представленный в статье, является подступом к пониманию конспекта лекций Хайдеггера «Негативность. Разбирательство с Гегелем в ракурсе вопроса о негативности (1938 – 1939, 1941)», посвящённых проблеме «негативности» в философии Гегеля. Автор частично реконструирует текст немецкого философа, сосредотачиваясь на ключевых понятиях: «ничто», «негативность», «бытие». Отправная точка хайдеггеровского исследования посвящена выявлению основного принципа гегелевской философии и тому, что в метафизике Гегеля было самопонятным и, следовательно, не ставилось под вопрос, т.е. оставалось за рамками мышления. Автор показывает, почему проблема тождества, «бытия» и «ничто» в логике Гегеля стала для Хайдеггера центром разговора о «негативности». В качестве вывода в статье отмечено, что конспект лекций Хайдеггера остался незаконченным исследованием, но в нём определены основные вопросы и пути их решения относительно «Науки логики» Гегеля.

Ключевые слова: ничто, «негативность», отрицание, Хайдеггер, Гегель.

Принцип, которому нужно следовать в разговоре о Гегеле, Хайдеггер обозначает таким образом, который сегодня принято называть герменевтическим пониманием текста. Он, с точки зрения Хайдеггера, заключается в том, чтобы следовать «за каждым шагом его мысли в каждой области его системы» [1, с. 20]. Но таким образом, предупреждает Хайдеггер, возможно только воспроизвести те или иные части гегелевской системы. И, как бы подробно это ни делалось, получится только формальное обсуждение пустого принципа без наполнения конкретным содержанием, что не даст увидеть «...само бытие этого принципа, этого начала» [1, с. 20]. Необходимо, не упуская из виду установки гегелевской системы, обратиться к сущностному вопросу о «бытии» этих установок. По мнению Хайдеггера, такой вопрос должен быть задан в отношении «негативности», т. к. именно «негативность» определяет тот уровень продумывания гегелевской философии, который вскрывает её сущность.

В качестве предварительного подхода к решению основной задачи Хайдеггер предлагает поставить вопросы о ценности такого разбирательства, о его понятийном языке и о предварительной характеристике принципа гегелевской философии [1, с. 22].

«Ценность разбирательства», по мнению Хайдеггера, диктуется невозможностью историографически определить, что такое западноевропейская философия. Она понимается не только через влияние на современников и на последователей. С одной стороны, это влияние Гегеля очевидно, об этом говорит наличие гегельянства, влияние прослеживается в теологии католицизма и протестантизма. С другой стороны, Хайдеггер говорит, что силу исторического воздействия немецкого идеализма невозможно обозреть, потому что «...со всех сторон подвержены ему, не разумея его как таковое» [1, с. 24]. Необходимо учитывать, что философия всегда вызывает некоторое противодействие, и чем глобальнее её замысел, тем очевиднее и ярче противостояние. Это касается и гегелевской метафизики: добившись «завершенности» системы и подняв на небывалые высоты человеческий разум, Гегель создал и множество точек «отталкивания». Но именно благодаря этому возникают и обретают свою «самопонятность» позитивизм, марксизм, а также философия Шопенгауэра и Ницше. Тем не менее, это еще поверхностный, отстранённый взгляд, как на что-то прошедшее. По мысли Хайдеггера, философия Гегеля должна пониматься как протекающая во времени, ею и утверждённым тем или иным образом, поэтому «разбирательство» с нею возможно только как с чем-то осуществляющимся и только в самом философском мышлении [1, с. 22 – 26].

В отношении «понятийного языка, который используется в таком разбирательстве», Хайдеггер утверждает следующее: то, что мы (здесь нельзя подменить «мы» для Хайдеггера на «мы» нашего времени) понимаем под бытием в «изначально историческом смысле», Гегель называет «действительностью»; то, что для Гегеля есть «бытие», мы называем «предметностью» [1, с. 27 – 28]. Таким образом, «бытие» у Гегеля – это то, что мыслит философия, это вопрос о сущем в целом. Хайдеггер отмечает, что и Ницше употребляет слово «бытие» в таком же «ограниченном» смысле, но не потому, что оно было заимствовано у Гегеля, а потому, что их о «бытии» имеет исторически одно основание и опирается на «метафизику» [1, с. 28 – 30].

В этом контексте понятие «ничто» получает иное звучание, т.к. у Гегеля оно связано с «бытием» именно в таком «ограниченном» понимании. Продумывание «ничто», как и всё «разбирательство», Хайдеггер предлагает вести в контексте «негативности», т. к., по его мнению, гегелевская философия именно оттуда «...как таковая только и может усматриваться» [1, с. 21]. «Негативность» в гегелевской философии, как полагает Хайдеггер, «безвопросна» как нечто несомненное и само собой разумеющееся, «... такая несомненность довольно локальна – потому что природа негативности не опирается на более широкий онтологический пол» [2, с. 290]. «Безвопросность» есть «следствие бесспорности самой сущности мышления» [1, с. 37]. Такая несомненность не оставляет места для вопроса, и «негативность» как проблема не открывает себя. Это вопрошание и стало главной темой трактата о «негативности».

Хайдеггер говорит, что «негативность» в своей «чистой форме» должна быть обнаружена в «ничто», но тут же задаёт вопрос о понимании «ничто». Гегелевское «ничто» не отличается от «бытия», а, следовательно, из него нельзя прояснить «негативность». «Ничто» предстаёт как «неразличённое», но для отрицания необходимо «различие». Хайдеггер предполагает, что «сущность» «негативности» проявляется из «бытия»: «Оно есть то же самое, и потому наоборот: из *негативности* – бытие, с которым ничто тождественно» [1, с. 42]. Не является ли это тавтологией? На первый взгляд так может показаться. «Бытие» и «ничто» тождественны, значит «ничто» приобретает положительную окраску, а «бытие» – отрицательную. Может быть, это просто игра слов, в которую вовлекает нас Хайдеггер и которая ничего не значит в отношении пустых абстракций? Ведь именно эта изначальная пустота понятий, по мысли Гегеля, определяет их тождество. Не будем торопиться с выводом.

Во-первых, на протяжении всего трактата Хайдеггер чётко стоит на позиции, что «негативность» не выводима из «ничто». «Гегелеву "негативность" как раз *нельзя* понимать из ничто и его тождества с "бытием" – потому что здесь нет никакого "различия"» [1, с. 45].

Во-вторых, Хайдеггер, повторяя несколько раз мысль Гегеля о неразличии «бытия» и «ничто», тем не менее, утверждает, что некое «различие» [1, с. 47] присутствует, и благодаря этому присутствующему в «бытии» «различию» обнаруживается «негативность».

«Различие», с точки зрения Хайдеггера, необходимо мышлению как различие «бытия» и «сущего». Однако «безусловное мышление» оставляет его позади таким способом, которое приводит к «абсолютному мышлению», а следовательно, делает возможным отождествление «бытия» и «ничто». В этом проявляется, говорит Хайдеггер, отказ «всеобосновывающего отличия» [1, с. 46 – 47]. В этом смысле логика Гегеля остаётся «метафизикой», Хайдеггер даже заостряет: «*хочет быть метафизикой*» [1, с. 48].

Следуя метафизическому идеалистическому мышлению, Гегель отождествляет «бытие» и «вообще сущее». Это означает, что «горизонтом толкования бытия является определение и опосредствование» [1, с. 65]. Этот «горизонт» свойственен западной «метафизике» и определяет отношение к «сущему». Проблема-тичность такого мышления заключается в том, что «различие» между бытием и «сущим» не принимается во внимание, остаётся «безвопросным» [1, с. 84]. «Безвопросность» оставляет проблему различия между «бытием» и «сущим» нерешённой. Это, в свою очередь, и делает возможным отождествление «бытия» и «ничто».

«Различие», оставшееся без вопрошания, ведёт за собой невозможность постановки вопроса в отношении «негативного». Хайдеггер говорит, что, если «негативность» есть некая «энергия» действительного, а не нагромождение «абстрактных негативностей», то справедливо поставить вопрос: откуда она? В отношении панлогизма Гегеля и идеи «абсолютного разума» такой вопрос невозможен в качестве подразумевающего нечто трансцендентное разуму, но тогда он необходим по отношению к «абсолютной идее». Важно, как будет поставлен вопрос внутри философской системы Гегеля. Хайдеггер заостряет внимание на том, что ещё не решён вопрос о первичности «Я» и «различении» внутри «абсолютной идеи» [1, с. 50 – 51]. Тогда появляется проблема, как возникает противопоставление и из чего очерчивается «не», делаясь возможным «различие». С другой стороны, остаётся невыясненной правильная структура вопроса: возможно, именно «различие» влечёт за собой «не». В любом случае мы сталкиваемся с этой «энергией» «негативности», которая, чем отчётливее проявляет себя, тем туманнее становится её происхождение [1, с. 51]. Хайдеггер не обходит вниманием и традиционные вопросы происхождения «негативности», которые ставятся в отношении формального «не», т. е. возникает ли оно в мышлении или схватывается им. Но эти вопросы не имеют продолжения в традиционном виде. Для Хайдеггера важно ухватить «негативность» в «самом чистом виде» [1, с. 52]. Этого нельзя сделать, как говорилось выше, там, где она явлена однозначно, следовательно, нужно посмотреть в самую суть, самое начало и даже попытаться разглядеть то, что осталось «за мышлением» в том виде, в каком оно развивается у Гегеля. Поскольку, по Гегелю, в «бытии» и «ничто» нет «различия», то ухватить «негативность» здесь сложно. Хайдеггер указывает, что «...само бытие есть *безусловнейшее различие* – не по отношению к «ничто», но по отношению к абсолютной действительности» [1, с. 52]. Вспомним, что «бытие» у Гегеля – это «предметность», а «действительность» – это то, что понимается под «бытием» в изначальном историческом смысле. Тогда, в этом высказывании мы имеем дело с тем, что «различение» возникает в «предметности», содержащей себя в качестве тождественного «ничто». «Различие есть саморазличение Я по отношению к предмету» [1, с. 57]. Такое «различие», предполагает Хайдеггер, является «абсолютной негативностью», т. к. оно соотносит утверждаемое «не-что» с «иным». Однако эта однозначно высказанная мысль не снимает поставленных вопросов об источнике «негативности», но опять воспроизводит их.

Гегелевской «Логике» сложно ухватить «негативность», т. к. в ней всё условлено и сглажено, невозможны никакая катастрофа, никакое разрушение. «Всё уже *безусловно* обеспечено и устроено» [1, с. 54]. Но «негативность», по мысли Хайдеггера, является абсолютным потрясением всего [1, с. 61]. С другой стороны,

«негативность», выступая в качестве «энергии» мышления, «обращает ничтожное в бытие», делает возможной «Логикой» Гегеля, оставаясь при этом вне вопрошания. Она лежит в основе возможности «становления», которое, в понимании Хайдеггера, есть «принцип» и «начало» гегелевской «Логики».

Вопрос о «ничто» в контексте вопроса о негативности в «Логике» Гегеля, как уже отмечалось, приобретает особое звучание. Хайдеггер говорит, что в «метафизике» «ничто» выступает обычно как дополнение к «бытию» и понимается соответственно пониманию «бытия» [1, с. 98]. В рамках вопрошания о «негативности» (так, как это предлагает делать Хайдеггер) «ничто» связано с такими понятиями, как «неприятие», «отрицание», «отрицательность», «не-», «ничтожность» [1, с. 77]. В рамках мышления можно выявить отрицательное и утвердительное. Хайдеггер называет их прайформами мышления, которые предстают как «нет-сказывание» и «да-сказывание». При абстрагировании отрицательность обозначается как «не-». Если это «не-» обратиться на всё «сущее», то появляется «ничто». Но останавливаться на этом «ничто» является грубейшей ошибкой [1, с. 79], т. к. «...осмыслить его и разобраться в нём равнозначно уничтожению, даже самоуничтожению мышления» [1, с. 80]. Самопонятность мышления предполагает всегда мыслить «не-что» и как само собой разумеющееся выводит связь «негативности» с «отрицанием», «отрицательностью», «ничтожностью», «не-» и «ничто». Поэтому «негативность» остаётся без вопрошания. А мыслить «ничто» означает разрушить такое мышление: мышление, предполагающее метафизику, преодоление которой стало одной из главных задач философии XX века. Мыслить «ничто», говорит Хайдеггер, не означает погружения в «нигилизм». Для Хайдеггера вопрос о «ничто» – это вопрошание об истине «бытия» [1, с. 38]. «Нигилизм» не промывает «ничто», он не ставит основного вопроса и поэтому быстро забывает «ничто», и это приводит к завершению «метафизики» нигилизма. Но это завершение не означает «преодоление метафизики», а говорит о том, что нигилизм не смог преодолеть сам себя [3]. Преодоление метафизического мышления предполагает открыть и помыслить «безвопросное». Это означает не только разрушить бесспорное и самопонятное, но и вскрыть суть такого мышления, развивающегося внутри западной «метафизики» [1, с. 81 – 82].

По мысли Хайдеггера, мышление должно поставить вопрос в отношении «нерешённого», а это значит, принять во внимание некую «ограниченность» метафизики и преодолеть её. Необходимо остановиться и попытаться разглядеть «безвопросное», т. к., рождая двусмысленности, оно может быть сомнительным. Хайдеггер продолжает вновь и вновь ставить вопросы, как бы высвечивая то, что осталось за метафизическим мышлением, то, что в силу кажущейся очевидности не могло быть поставлено под вопрос. Он пытается «расшатать эту безвопросность» [1, с. 85], вынести «нерешённое» на поверхность, сделать предметом раздумывания и обсуждения, «сделать зримым и переживаемым на опыте». Такой подход должен стать необходимым для мышления, поднимающего вопрос о «бытии». Подлинное мышление не оставляет «нерешённое» позади себя, граница мышления определяется «нерешённостью» в качестве необходимости новых решений [1, с. 72]. Но Хайдеггер предупреждает, что «прыжок в вопрошание» нерешённого может затянуться долгой подготовкой и остаться болтовней [1, с. 85].

Анализируемый текст был подготовлен самим Хайдеггером к изданию в полном собрании сочинений [4, с. 274]. В нём можно отметить некоторые особенности и предположить, почему именно в таком виде текст был передан для публикации. Хорошо заметно, что части текста, представляющие собой более развёрнутое изложение, посвящены влиянию Гегеля, состоянию философии (в самом общем плане) в период от Гегеля до начала XX века, а также той отправной точке хайдеггеровского исследования, которое он обозначает как «безвопросное». Хайдеггер ясно видит и пытается донести до тех, к кому обращен текст, что исходной точкой философского мышления после Гегеля должно стать вопрошание к тому, что осталось за метафизическим мышлением и воспринималось как самоочевидное. «Развёрнутым изложением» можно назвать и то, что относится к обозначению понятий «ничто», «негативность», «бытие», «сущее». Эти понятия занимают важное место в философии Хайдеггера. Так понятию «ничто» посвящена его работа «Что такое метафизика?» [5]. Если обратиться к этому тексту, то становится понятна разница между «ничто» в диалектической логике Гегеля и «ничто» в философии Хайдеггера. Это, в свою очередь, делает ясное место этого понятия в анализируемом тексте. В

остальном текст представляет собой вопросы и предположения в отношении понимания гегелевской «Логике». Те наброски, которые являются тезисами предполагаемых лекций, тоже можно воспринимать как вопросы, подлежащие продумыванию и проговариванию. Скорее всего, задуманное Хайдеггером исследование не было им завершено и осталось только на уровне исходных точек вопрошания, формирования общего подхода к исследованию и обозначения возможных путей поиска ответов на поставленные вопросы. Проблема «негативности» не решена в этом тексте. Однако определение её в качестве «энергии», т. е. как движущей, действующей силы, активности, влияющей

на развитие мышления – это уже очень немало для понимания исходных точек философии Гегеля и понимания задуманного Хайдеггером «возвращения к бытию» через преодоление «метафизики».

Этот текст или, как он назван в послесловии, трактат Хайдеггера, как кажется, призывает не столько к анализу предложенного концепта, сколько предлагает пройти путём, который только намечен. Открывая эту дверь, Хайдеггер сам не знает, чем закончится путь, но он уверен, что необходимо шагнуть за горизонт привычного понимания и открыть новые смыслы, возвращающие к главному вопросу философии о поиске «бытия».

Библиографический список

1. Хайдеггер М. Негативность. Разбирательство с Гегелем в ракурсе вопроса о негативности (1938 – 1939, 1941). *Гегель*. Санкт-Петербург: «Владимир Даль», 2015.
2. Шурбелёв А.П. Послесловие переводчика. *Гегель*. Санкт-Петербург: «Владимир Даль», – 2015.
3. Хайдеггер М. *Ницше*. Санкт-Петербург: «Владимир Даль», 2007; Т. 2.
4. Шюсселер И. Послесловие немецкого издателя. *Гегель*. Санкт-Петербург: «Владимир Даль», 2015.
5. Хайдеггер М. *Что такое Метафизика?* Москва: Академический проект, 2007.

References

1. Hajdegger M. Negativnost'. Razbiratel'stvo s Gegelem v rakurse voprosa o negativnosti (1938 – 1939, 1941). *Gegel'*. Sankt-Peterburg: «Vladimir Dal'», 2015.
2. Shurbel'ev A.P. Posleslovie perevodchika. *Gegel'*. Sankt-Peterburg: «Vladimir Dal'», – 2015.
3. Hajdegger M. *Nitshe*. Sankt-Peterburg: «Vladimir Dal'», 2007; T. 2.
4. Shyusseler I. Posleslovie nemeckogo izdatel'ya. *Gegel'*. Sankt-Peterburg: «Vladimir Dal'», 2015.
5. Hajdegger M. *Chto takoe Metafizika?* Moskva: Akademicheskij projekt, 2007.

Статья поступила в редакцию 30.09.15

УДК 115

Shcherbakov D.A., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Orenburg state pedagogical university (Orenburg, Russia),
E-mail: am720@ya.ru

THE PAST AS SOMETHING REALIZED. The article is dedicated to identification of the ontologic bases of understanding of the past as realities. The problem of understanding of being of past reality is analyzed. Relevance of the problem is proved by links to absence of the clear theoretical decision, its importance for strengthening of identity of people and justification of objectivity of process of historical knowledge. The author criticizes idea of illusiveness of the past, agrees with which past doesn't exist and is unreal. Comparison of ideas of not existence of the past to a concept of "formation" that promotes awareness of illusiveness of the present and unacceptability of the argument appealing to data of sensory perception in ontologic research is fulfilled. It is shown that the past is real as realized. The thought is reasoned that, ontologically, the past is the carried out. The author comes to a conclusion that past reality exists as the fulfilled reality. It is such reality, which essence is already quite created, takes place and exists independently.

Key words: existence, past reality, formation, being, time, history.

Д.А. Щербakov, канд. филос. наук, доц. Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург,
E-mail: am720@ya.ru

ПРОШЛОЕ КАК ОСУЩЕСТВИВШЕЕСЯ

Статья посвящена выявлению онтологических оснований понимания прошлого как реальности. Анализируется проблема понимания бытия прошлой реальности. Актуальность проблемы обоснована ссылками на отсутствие ясного теоретического решения, её важности для укрепления идентичности людей и обоснования объективности процесса исторического познания. Автор критикует представление об иллюзорности прошлого, согласно которому, прошлого не существует и оно нереально. Осуществляется сопоставление представлений о несуществовании прошлого с концептом «становление», что способствует осознанию иллюзорности настоящего и неприемлемости аргументации, апеллирующей к данным чувственного восприятия в онтологическом исследовании.

Показано, что прошлое реально как реализованное. Аргументируется мысль о том, что онтологически, прошлое есть осуществившееся. Автор приходит к выводу, что прошлая реальность существует как осуществившаяся реальность, т. е. такое сущее, сущность которого уже вполне сформирована, имеет место быть и существует самостоятельно.

Ключевые слова: существование, прошлая реальность, становление, бытие, время, история.

Прошлое реально как реализованное. Прошлое есть осуществившееся. Осуществившееся значит приобретшее, выработавшее, сформировавшее свою собственную сущность нечто, имеющее сущность нечто, т. е. сущее. Осуществившееся понимается как ставшее, как начавшее быть, как существующее. Прошедшая форма слова «осуществившееся» указывает на «прошлость» («прошедшее») этого сущего, и наше мышление располагает осуществившееся «в прошлом», мыслит его как принадлежащее прошлому. Однако то, что мы считаем как осуществившееся и реализованное, не осталось своим бытием только в прошлом, целиком там, вчера или в прошлом году, а существует действительно и постоянно и может быть обнаружено в моменте «теперь», причём в любом из таковых, представленных нами после акта осуществления

и тем более «реализации» некоторого нечего. Сущее реально в своём существовании как то, что есть на самом деле, действительно как действенное, как участник взаимодействий в мире. Прошлая реальность существует как осуществившаяся реальность, т. е. такое сущее, сущность которого уже вполне сформирована («форма есть сущность вещи» – Аристотель) [1, с. 306, 292], имеет место быть и существует самостоятельно. Разновидностью осуществившегося является реализованное, если это нечто есть воплощённая в состоянии реальности идея. Фрагмент прошлой реальности, называемый «реализованное», существует как факт (сделанное), и реализованное есть реальное. В случае воплощения осмысленной сознанием идеи в социальную и материальную действительность прошлое реально как реализованное.

Сама онтологическая проблема, попытка решения которой представлена данными выводами, рождается из осознания протворения между традиционными мнениями, что «прошлое уже нет» [2, с. 294], [3, с. 22] и «у всего есть своё прошлое», «прошлое вездесуще» [3, с. 11], (т. е. прошлое именно есть) на фоне эмпирической ненаблюдаемости состояний прошлой реальности.

Актуальность данной проблемы продуцируется отсутствием внятного теоретического решения, которое могло бы обосновать объективность исторического знания и способствовать укреплению социокультурной идентичности людей. Ведь коль скоро мы придём к фундаментальному онтологическому выводу о реальности «прошлой реальности», о её действительности и включённости в бытие, история перестанет казаться произвольной конструкцией капризной тенденциозности пристрастного мышления, мы повысим уровень осознанности нашей повседневной жизни и своей ответственности перед собой и обществом.

Когда мы говорим и слышим, что нечто свершилось, нечто реализовано или сбылось, например, свершилось событие, реализовались идеи, планы и мечты, мы выполнили некоторую работу или закончили изготавливать некоторую вещь, — мы имеем в виду некоторый факт прошлого, то, что было сделано или произошло. Задумаемся же, стоит ли относить всё это к некоторому оторванному от нас, от нашего «теперь» и исчезнувшему прошлому? Вслушаемся в само слово «произошло». По-видимому, относящее нечто к прошлому, означает ли оно что это нечто перешло теперь целиком только в прошлое, стало нереальным и утратило действительность? Нет. Произошло — значит вышло из своего истока (причины, начала), возникло и стало существовать. О конце существования здесь, в этом слове, не говорится. То, что произошло, вошло в ткань реальности, стало элементом состояния реальности, некоторой ситуации и включилось во взаимодействие с другими элементами реальности, своей действительностью повлияв в определённой мере на общее состояние мира. Люди признают наличие причинно-следственных связей и, следовательно, должны признать, что «есть тесная бытийственная связь между тем, что находится на большом временном расстоянии друг от друга» [4, с. 175] и, стало быть, «не всё существует в настоящем» [4, с. 175], но то, что в прошлом, — тоже каким-то образом, по-своему существует. Ничто не проходит бесследно, — говорим мы. След не есть только локальный, единомоментный отпечаток некоторого сущего, но эффект воздействия на реальность, существующий как устройство всех её последующих состояний и как тенденция изменения всего миропорядка. Мир, где нечто произошло, отличается от мира, где это нечто не происходило. Это выражается в пословице: «за одного битого двух небитых дают». Человек в своём бытии «всегда оказывается захвачен присутствием того или иного присутствующего» [5, с. 551], при этом ровно так же часто, как и присутствие, нас задевает и отсутствие. Здесь отсутствие может пониматься не только как нехватка чего-либо, но и как то, что существует, уже не будучи настоящим, т. е. прошлое. Думается, что, рассматривая такие способы бытия, стоит согласиться с мнением Хайдеггера, который отмечает, что прошлая реальность, «уже — не настоящее тоже непосредственно присутствует в своём отсутствии, а именно по способу затрагивающего нас осуществившегося. Последнее не выпадает, как просто прошедшее, из предыдущего теперь. Осуществившееся скорее присутствует, однако своим особым образом. В осуществившемся нас достаёт присутствие» [5, с. 551]. Дальнейшее исследование должно рассмотреть и понять существование прошлого и существование настоящего как разные способы бытия. Способ присутствия (своим отсутствием) осуществившегося «не совпадает с присутствием в смысле непосредственного настоящего» [5, с. 552]. В своём взаимном протяжении осуществившееся (прошлое), наступающее (будущее) и настоящее образуют единство и принадлежат друг другу. Пора избавиться от иллюзии реалистической метафизики XIX века, что «реальностью обладает лишь настоящее, — именно «теперь» тождественно самому бытию вещей» [6, с. 16], а прошлое-де уходит в небытие и перестаёт быть реальностью. Следует осознать, что прошлое пребывает, осознать, что «прошлое с своими историческими эпохами есть вечная действительность» [7, с. 57] и «ничего из «бытия» не исчезает, но всё сливается воедино» [8, с. 360].

Аналогичным образом должно быть рассмотрено и осмыслено слово «сбылось». Это понятие имеет отношение к бытию. Оно обозначает бытийственность и существенность (в смысле «сущее») некоторого нечто, которое сбылось. Сбылось — не значит «стало прошлым и исчезло». Сбылось — значит «начало

быть», осуществилось, реализовалось и стало существовать. Мы хотим, чтобы что-то сбылось, с тем, чтобы нечто реализовалось и начало существовать, а не прекратилось и исчезло. В данном случае мы желаем нечто, а не ничто. Даже в том случае, когда осуществление совершается путём уничтожения чего-либо, когда мы желаем, чтобы исчезло некоторое препятствие: проблема, боль, мучительная заноза — словом, некоторое состояние или процесс; такая негативистская перестройка состояний реальности будет позитивным процессом возникновения желательной для нас ситуации. Чтобы избавиться от давления, можно уйти в сторону. Уничтожение одного — это возникновение другого, и поэтому осуществление путём уничтожения не может считаться переходом к чистому тотальному пустому ничто. Действие путём бездействия — воздержания от активного действия — есть такой же положительный путь реализации идеи, воплощения мечты, как и энергичная активность, причём вне зависимости от того, хотим ли мы что-то создать или уничтожить. Чтобы стать здоровым (перестать болеть), можно заниматься спортом, а также дольше спать, перестать курить и переедасть. Чтобы сохранить мир (прекратить ссору), можно сказать слова примирения, а можно и воздержаться от обидных слов. Чтобы стать богатым (уничтожить бедность, состояние нужды), можно больше работать, но можно и экономить — перестать тратить деньги на ненужные вещи. У-вэй, недеяние — отрицательный (в смысле отрицания чего-то) путь к достижению цели, равноправный с активным действием и не менее эффективный [9, с. 97, 104 — 105]. И тот, и другой создают новое состояние реальности, которое сбывается как задуманное и начинается существовать. Сбывшееся при этом не значит переставшее быть, но, скорее, начавшее быть.

Понятие «реализованное» говорит о реальности того, что реализовано. Как синонимичное мы употребляем: «воплощённое» в реальность. Хотя данное понятие может употребляться в прошедшем времени, однако и в этих случаях оно не обозначает нечто исчезнувшее в смысле «потерявшее статус реального» (а именно это расхожее толкование здравого смысла имеется в виду в выражениях типа «прошлое уже нет», «прошлое — это не реальность», «прошлое существует только в нашей памяти, а не в реальности»). Реализация — это не аннигиляция, а, наоборот, создание чего-либо и его вхождение в бытие.

Проясняет ситуацию в осмыслении реальности прошлого рассмотрение примеров, когда нам платят за уже выполненную работу. Люди ценят что-то, а не ничто. Ничто, мыслимое абстрактно как абсолютное, т. е. не соотносённое диалектически с некоторым сущим, не может ни цениться, ни даже оцениваться. Оно не может быть даже замечено среди мира сущего, не может быть предметом наших стремлений, т. е. целью человеческих усилий. Люди ценят сделанную работу и её плоды — артефакты как нечто реальное (реализованное), как нечто, что стало существовать. И строителям платят зарплату за уже сделанную работу (читай: прошлое, потому что ценят сделанное как нечто сущее, а не ничто (опять же вне зависимости от того, уничтожала ли эта работа что-либо или создала — за предварительное разрушение старых конструкций и расчистку места для нового строителям так же платят, как и за возведение нового). За ничто зарплату не платят. Сделанное — значит, реализованное, осуществившееся, ставшее сущим и начавшее существовать, вошедшее в бытие мира.

Здесь возразят, что платят не за работу как таковую, не за процесс, который оказывается в прошлом после его окончания, а за его плоды, т. е. за сущее, которое затем существует в настоящем. Однако в ряде случаев плодом работы оказывается впечатление, полученное в её результате, а это и есть тот способ бытия, который мы называем следом, эффектом воздействия на реальность, существующим как устройство всех её последующих состояний и как тенденция изменения всего миропорядка. Кроме этого, при вдумчивом рассмотрении становится ясно, что ценим мы как раз не сами вещи как таковые, а их использование, переживание особых состояний (как эффект взаимодействия с этими вещами), т. е. ценим мы скорее не сущее, а бытие. Переживание удобства и комфорта, существующее как реализованное усилием строителей, оценивается и оплачивается нами. Слушатель платит артисту или уличному музыканту за исполненное произведение, ученик платит учителю за понимание разъяснённых смыслов изучаемого предмета. Музыка уже отзвучала, но душа слушателя уже перенастроена, иначе расположена, и музыка всё ещё звучит в ней не физическим способом, т. е. она существует. В данном случае понимание, использование и переживание — это способы бытия человеческой реальности (способы

бытия Dasein). Они могут рассматриваться как реализованные, а значит существующие в результате прошлых действий.

Сделанное – это факт. Что значит для нас существование фактов? Что обозначает это выражение? Фактом является освоение целинных и залежных земель в СССР в пятидесятые годы XX века, накормившее страну хлебом. Если факт существует, то как существует, значит, сейчас существует освоение целины? Трудно отрицать существование фактов уже просто в силу стереотипа массового мышления, хотя факты есть факты прошлой реальности. Признав существование и реальность фактов, приходится признать и реальность «прошлой реальности», в которой мы сомневаемся, потому что её не видно и не слышно. Итак, оплата выполненной работы подтверждает реальность выполненного как осуществлённого и начавшего существовать. Существовать как факт означает быть этапом развития процесса, необходимым звеном в череде событий, приводящих в нынешнему состоянию мира, существовать в качестве объективной предпосылки или причины текущего состояния реальности. Этим выражается принадлежность прошлых фактов бытию [10, с. 114].

Так ли обстоит дело в мире бессознательных физических процессов, как в рассмотренных выше случаях, взятых в бытии человеческой реальности? Мы не говорим «сбывшийся дождь», «реализованная солнечная погода» или «осуществлённое извержение вулкана». Но мы мыслим прошлые природные состояния и процессы как случайно и по законам природы произошедшие, что также может мыслиться как осуществившееся. Онтологический результат здесь тот же, что и в случаях с человеческой или социальной реальностью – осуществившееся не мыслится как провалившееся в пустое ничто, осуществившееся – значит приобретшее сущность, ставшее сущим и вошедшее в реальность. Осуществившееся есть наличное бытие. Следует признать справедливыми слова Николая Андреевича Попова, что «исчезнувшие события фактом своего свершения сохраняют свою принадлежность к событиям материального мира и в этом смысле остаются среди событий этого мира, продолжая своё существование в нём в качестве необходимого, неизбежного (что подтверждается свершением события) и потому закономерного этапа в его развитии (в развитии какого-либо конкретного материального процесса)» [10, с. 114].

В понятии «осуществившееся» имплицитно предполагается предварительное отсутствие сущности в том, что после осуществилось и даже ничто этого сущего. В процессе осуществления «вещи ещё нет, когда она начинается, но в начале содержится не только её ничто, но уже также и её бытие» [11, с. 224]. С античных времён бытие как осуществление мыслится как процесс становления. Так, объёмля бытие мыслью, что «всё течёт» [12, с. 171], Гераклит «провозглашает становление основным определением всего сущего» [11, с. 226]. Говоря словами Гегеля, «становление есть единство бытия и ничто» [11, с. 224]. Становление есть непрерывное движение: переход ничто в бытие и бытия в ничто. При этом «бытие и ничто исчезают в становлении, а лишь это исчезновение и составляет понятие становления, оно, следовательно, само есть некое исчезающее» [11, с. 228]. В «ускользании сущего» приоткрывается «Ничто» [8, с. 360]. Однако в результате этого процесса есть не пустое ничто, а наличное бытие. Становление есть такое единство возникновения и исчезновения, результатом которого всегда оказывается наличное бытие некоего сущего. Осуществление есть модификация становления, и следует признать, что осуществившееся оказывается не прошлым, понимаемым как ничто, а прошлым как наличным бытием.

Эмпирическая ненаблюдаемость прошлого, порождающая сомнения в его реальности, может быть сопоставлена с наблюдаемым настоящим. Что более иллюзорно для нас? В чём «больше» реального – в прошлом или настоящем? Мы наблюдаем настоящее, смотрим на некоторый физический процесс, и нам кажется, что мы видим движение. Однако нам только кажется, что движение мы видим. На самом деле мы только помним предыдущие взаимные положения движущихся и «неподвижных» тел. Глядя на идущего по улице прохожего, мы не

видим его предыдущие шаги, а только помним о них, как о предыдущих положениях прохожего относительно «неподвижных» деревьев и домов. Процесс есть умозрительная целостность. Настоящее есть лишь исчезающее, лишённое длительности [2, с. 296] и неопределённое состояние реальности по отношению к наблюдателю, столь же не физическое, как безразмерная математическая точка, не существующая ни единой секунды нигде. В определённом смысле «настоящего нет» [13, с. 223]. Здесь я полностью согласен с Сартром, что физически, настоящего момента «совсем нет, он является границей бесконечного деления, как безразмерная точка» [13, с. 201], и с В.О. Ключевским, писавшим, что «понятие о современном состоянии, о настоящем времени – в значительной степени абстракция, т. е. фикция. В исторической действительности нет ни прошедшего, ни настоящего, а есть только непрерывное течение; едва наблюдатель успеет схватить своим наблюдением бегущую минуту, известные текущие явления, как схваченное им представление становится уже анахронизмом: оно отражает в себе не то, что идёт, а то, что прошло; все наши представления о явлениях современного состояния человечества суть такие анахронизмы» [14, с. 90].

Реальность актуально текущего «настоящего» есть реальность становления, в котором каждое конечное – «всегда иное и иное» [6, с. 30], и возникает впечатление, что «оно становится, возникает, а не есть нечто действительное, завершённое в себе, не есть бытие» [6, с. 30]. Так, например, Платон считал, что становление в материальном мире не есть вполне бытие и писал, что «когда что-либо переходит от бытия к гибели или от небытия к возникновению, происходит его становление между некими движением и покоем, и оно не имеет в тот момент ни бытия, ни небытия, не возникает и не гибнет» [15, с. 303]. Получается парадоксальная ситуация, когда в текущем моменте «Теперь» имеет место то, «что всегда происходит, но никогда не существует» [15, с. 977], ибо сущность этого сущего ещё не вполне сформирована: вещь в процессе своего изменения всегда иная и иная. Невозможно точно знать, что именно существует, ибо нет того самого «что». Говоря о впечатлении иллюзорности бытия становления, я не утверждаю, что это так, я специально указываю именно на впечатление, чтобы показать, что мнение об иллюзорности прошлой реальности, возникающее из эмпирической ненаблюдаемости прошлых состояний, не серьёзнее подобного же мнения об иллюзорности и небытийственности всегда только становящегося состояния настоящего. Если развивать это последнее, то получится, как верно замечает белорусский философ Александр Сергеевич Табачков, что «прошлое как реализовавшееся, как сумевшее достичь актуальности сущее «есть» даже в большей степени, чем сущее наличного момента современности, ещё становящееся сущее настоящего – будущего. Истина не окончившего своего становления сущего всегда скорее надежда, чем истина» [16, с. 84]. Историческая реальность, будучи историческим процессом, не есть нечто завершённое в самом себе – история не прекратилась. Представляется справедливым, что, хотя и прошлое, будучи органически неразрывным компонентом единой мировой реальности, не является «окончательно установившейся и установленной данностью, оно все-таки наделено гораздо большей определённой – как ставшее, т. е. уже совершённое и событийно завершившееся, пусть всегда лишь по отношению к синхронной ему ситуации мира актуальной внутривременности. Сущее прошлого – это уже состоявшееся сущее, состоявшее по отношению к своей собственной судьбе, к momentum interim своего развития» [16, с. 84 – 85].

Таким образом, на основании представленных доводов можно утверждать, что Прошлое есть осуществившееся. Прошлая реальность существует как осуществившаяся реальность, т.е. такое сущее, сущность которого уже вполне сформирована. Фрагмент прошлой реальности, называемый «реализованное», существует как факт (сделанное), и реализованное есть реальное. В случае воплощения осмысленной сознанием идеи в социальную и материальную действительность прошлое реально как реализованное.

Библиографический список

1. Аристотель. *Сочинения*. Калининград: Янтарный сказ, 2002.
2. Августин А. *Исповедь*. А. Августин. Санкт-Петербург, 2011.
3. Лоуэнсаль Д. *Прошлое – чужая страна*. Санкт-Петербург: Русский остров, 2004.
4. Гартман Н. *К основоположению онтологии*. Санкт-Петербург: Наука, 2003.
5. Хайдеггер М. *Время и бытие: Статьи и выступления*. Санкт-Петербург: Наука, 2007.
6. Гайденко П.П. *Время. Длительность. Вечность. Проблема времени в европейской философии и науке*. Москва, 2007.
7. Бердяев Н.А. *Смысл истории*. Москва: Мысль, 1990.

8. Воропаев Д.Н. Проблема «Ничто» в работе М. Хайдеггера «Что такое метафизика?» *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 358 – 361.
9. Лао Цзы. *Дао Дэ Цзин*. Томск: Том Сувенир, 2009.
10. Попов Н.А. *Сущность времени и относительности*. Москва: Librokom, 2013.
11. Гегель. *Энциклопедия философских наук*. Москва: Мысль, 1975; Т. 1. Наука логики.
12. Гераклит Эфесский. *Всё наследие*: на языке оригинала и в русском переводе. Подгот. С.Н. Муравьев. Москва: Ад Маргинем Пресс, 2012.
13. Сартр Жан-Поль. *Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии*. Москва, 2012.
14. Ключевский В.О. *История России. Специальные курсы*. Москва: Астрель, 2003.
15. Платон. *Полное собрание сочинений в одном томе*. Москва: АЛФА-КНИГА, 2013.
16. Табачков А.С. *Метатеоретическая репрезентация исторического прошлого*. Минск: РИВШ, 2009.

References

1. Aristotel'. *Sochineniya*. Kaliningrad: Yantarnyj skaz, 2002.
2. Avgustin A. *Ispoved'*. A. Avgustin. Sankt-Peterburg, 2011.
3. Lou'ental' D. *Proshloe – chuzhaya strana*. Sankt-Peterburg: Russkij ostrov, 2004.
4. Gartman N. *K osnovopolozheniyu ontologii*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2003.
5. Hajdegger M. *Vremya i bytie: Stat'i i vystupleniya*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2007.
6. Gajdenko P.P. *Vremya. Dlitel'nost'. Vechnost'. Problema vremeni v evropejskoj filosofii i nauke*. Moskva, 2007.
7. Berdyaev N.A. *Smysl istorii*. Moskva: Mysl', 1990.
8. Voropaev D.N. Problema «Nichto» v rabote M. Hajdeggera «Chto takoe metafizika?» *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 358 – 361.
9. Lao Czy. *Dao D'e Czin*. Tomsk: Tom Suvenir, 2009.
10. Popov N.A. *Suschnost' vremeni i otnositel'nosti*. Moskva: Librokom, 2013.
11. Gegel'. *Enciklopediya filosofskih nauk*. Moskva: Mysl', 1975; T. 1. Nauka logiki.
12. Geraklit `Efesskij. *Vse nasledie*: na yazyke originala i v russkom perevode. Podgot. S.N. Murav'ev. Moskva: Ad Marginem Press, 2012.
13. Sartr Zhan-Pol'. *Bytie i nichto. Opyt fenomenologicheskoy ontologii*. Moskva, 2012.
14. Klyuchevskij V.O. *Istoriya Rossii. Special'nye kursy*. Moskva: Astrel', 2003.
15. Platon. *Polnoe sobranie sochinenij v odnom tome*. Moskva: AL"FA-KNIGA, 2013.
16. Tabachkov A.S. *Metateoreticheskaya reprezentaciya istoricheskogo proshlogo*. Minsk: RIVSh, 2009.

Статья поступила в редакцию 05.10.15

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 008+783.53

Egle L.Y., *Cand. of Sciences (Culturology), senior lecturer, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia),*
E-mail: legle@mail.ru

Pomortseva N.V., *Cand. of Art Criticism, lecturer, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia),*
E-mail: musiclogist@mail.ru

LUTHERAN HYMNS: HISTORY OF FORMATION AND CURRENT STATUS. The article highlights a problem with the musical culture of the Russian Germans living in Siberia. The subject of scientific analysis of the German manuscript sources are the collections of religious chants. The study of the authors sought to identify the essential features of the XVI century Protestant chorale in the context of its historical development and to correlate them with the scores, found in families of the Russian Germans who moved to Siberia from the beginning of the XIX century until the mid XX century from the Volga region. It is emphasized that in the musical culture of the Russian Germans spirituals have a special role. Analyzing the expeditionary material, the authors note that the majority of the surviving manuscript collections contains texts of spiritual hymns, sermons, prayers, and very rare musical notation. It is noted that the collections used in the liturgical practice of the Germans living in Siberia, to meet all the requirements of the canons and Protestant worship services and is an example of accumulation of cultural traditions in the conditions of staying in the cultural environment.

Key words: musical culture, Protestant chorale, spiritual songs, singing tradition, German Lutherans, Siberia.

Л.Ю. Егле, канд. культурологии, доц. Кемеровского государственного института культуры, г. Кемерово,
E-mail: legle@mail.ru

Н.В. Поморцева, канд. искусствоведения, преп. Кемеровского государственного института культуры,
г. Кемерово, E-mail: musiclogist@mail.ru

ЛЮТЕРАНСКИЕ ПЕСНОПЕНИЯ: ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

В статье освещается проблема, связанная с музыкальной культурой российских немцев, проживающих в Сибири. Предметом научного анализа немецких рукописных источников являются сборники религиозных песнопений. В результате исследования авторы попытались выявить существенные признаки протестантского хора XVI века в контексте его исторического развития и соотнести их с партитурами, обнаруженными в семьях российских немцев, переселившихся из Поволжья в Сибирь (начало XIX – середина XX вв.). Подчеркивается, что в музыкальной культуре российских немцев особая роль отводится духовным песнопениям. Анализируя экспедиционный материал, авторы отмечают, что в большинстве сохранившихся рукописных сборников содержатся тексты духовных песнопений, проповедей, молитв и крайне редко встречаются нотные записи. Отмечается, что сборники, используемые в богослужебной практике немцев, проживающих в Сибири, отвечают всем канонам и требованиям протестантского богослужения и представляют собой пример аккумуляции культурных традиций в условиях пребывания в инокультурной среде.

Ключевые слова: музыкальная культура, протестантский хорал, духовные песнопения, песенная традиция, немцы-лютеране, Сибирь.

Во всех христианских конфессиях, с момента их возникновения и до сегодняшнего дня, пение играет особую роль. Однако если в православной церкви большую часть богослужения поет хор, а прихожане поют символ веры, «Отче наш» и отдельные песнопения в праздничные дни, то в лютеранской, как правило, поёт вся пришедшая на богослужение община. Возникновение этой традиции, как и самого протестантского хора, относится к XVI веку, и за четыре столетия духовные песнопения, несомненно, претерпели изменения. Наиболее актуальным в этом аспекте на наш взгляд является исследование лютеранских песнопений российских немцев, проживающих более трех столетий в инокультурном окружении. В связи с этим, считаем необходимым обозначить существенные признаки протестантского хора XVI века в контексте его исторического развития и соотнести их с

партитурами, обнаруженными в ходе этнографических экспедиций в начале XXI века в Сибири.

Важный этап в развитии церковного пения наступил в период Реформации, когда Мартин Лютер и его сподвижники начали переводить на немецкий язык латинские литургические тексты, отбирать и перерабатывать множество мелодий. В этот круг вошли католические песнопения, образцы народной музыки, бытовые и светские песни и, в первую очередь, мелодии народных духовных песнопений. В этот период наметилась тенденция подвижности мелодии и текста относительно друг друга, подобная «трансплантации» (термин Д. Лихачева) в дальнейшем была значительно усилена в лютеранском богослужении, в котором один и тот же напев использовался с различными текстами в рамках подвижного круга церковных праздников. Как правило, различные

поэтические варианты на неизменную мелодию хора принадлежали к одному и тому же тематическому разделу (Рождество, Страстная неделя, Троица и т. д.) или были достаточно близки в образном и смысловом отношении. Как писал Б. Яворский: «В те времена приходили слушать не эмоционально, как теперь, а слушали привычные для них виды мелодий, которые они знали наизусть и моментально вспоминали словесный текст и образы текста» [1, с. 79]. Основной целью реформации являлось рвение сделать звучащее слово понятным прихожанам и «облегчить их общение с Господом» привлекая, путем пения, к непосредственному участию в литургии. Так, М. Лютер совместно с единомышленниками создал фонд духовных песнопений, которые были специально упрощены в музыкальном оформлении для лучшего восприятия и запоминания людьми из протестантской общины, не обладавших музыкальной подготовкой. Обратим внимание, что первые образцы хоралов были одноголосными. Предполагалось, что во время богослужения мелодия хора в гармоническом обрамлении (четырёхголосии) будет звучать на органе, а приход будет исполнять мелодию в унисон (октаву). Затем были осуществлены попытки раскрасить мелодию приемами строгого полифонического письма, но это вызвало существенные трудности при исполнении неподготовленными любителями. Также ослабление влияния контрапунктической нидерландской традиции и проникновение в XVII веке в музыку немецких мастеров итальянского мелодического стиля привело к кристаллизации вида хора как музыки четырехголосного аккордового склада, где основная мелодия была помещена в верхний голос (дискант или сопрано), а остальные три голоса, сохраняющие плавное голосоведение, подчинялись гармоническим закономерностям.

Основная мелодия хора, подобно католическому плавному распеву (*cantusplanus*), была выполнена в традициях строгого стиля полифонии: в её состав входили интервалы диатонической гаммы, были исключены хроматические полутоны, движение на увеличенные и уменьшенные интервалы, скачки на интервалы больше квинты, отклонения и возможные модуляции не выходили за пределы диатоники. В самом первом изданном собрании песнопений лютеранской церкви (*Geystliche Gesank Buchleyn*, 1524) присутствовали как привычные полифонические обработки, так переложения в простом аккордовом складе, более целесообразных в новых условиях. Основная форма ритмической записи хора выполнялась половинными длительностями, гораздо реже четвертями, в двух-(четырёх) или трёхдольном метре.

Строгий характер мелодии требовал соответствующего обрамления, поэтому гармонизация хора имела консонирующий характер, в сопровождающих голосах допускались проходящие диатонические звуки, а также разрешались приготовленные задержания с последующим разрешением вниз.

Ладовая основу диктовало содержание духовных текстов, так, например, для гимнов веры использовался ионический лад, для гимнов медитации, размышления – дорийский, для гимнов покаяния – фригийский [2, с. 242].

Структура хора была заимствована из музыкальной практики мейстерзингеров и представляла собой тип мелодико-стиховой тексто-музыкальной строчной формы бар (нем. *barform*), при которой закономерности стиха были ведущими для структуры мелодии [3, с. 206]. В данной форме хоральная мелодия делилась на части (предложения), называемые строфами. Каждая строфа мелодии имела в конце фермату, обозначающую место каденции.

В процессе практики ведения службы в течение XVII века установилась традиция перемежать отдельные строфы одноголосным (унисонным) пением прихожан с многоголосием (учебный хор и кантор) или игрой органиста с применением полифонического склада [2, с. 244].

Также стоит отметить, что протестантские хоралы настолько прочно вошли в духовный мир человека, как «естественный, необходимый, органично вросший в психику и сознание элемент мироощущения», что люди Германии того времени, знающие все мелодии хоралов наизусть, имели прочные ассоциации с определенным смыслом мелодий, использующихся как своеобразный пароль в музыкальном творчестве композиторов-протестантов, в частности, И.С. Баха [4, с. 22].

Реформация, таким образом, повлекла за собой два нововведения: служба перешла на немецкий (родной) язык (и в музыкальном отношении тоже), и привлечение к исполнению песнопений всей церковной общины. Безусловно, эти изменения повлияли на развитие всей церковной музыки, но особенно

лютеранских духовных песнопений. Стоит отметить, что понятие «протестантский хорал» трактуется современными исследователями по-разному, и его понимание остается неоднозначным. Наблюдается на равных употребление таких терминов, как «евангелическая церковная песня», «духовное песнопение», «духовный гимн».

Богослужение первых немецких колонистов в России, в основном не отличалось от богослужения в Германии (первые годы оттуда поставлялась вся теологическая литература и песенники), однако со временем оно приобрело специфические особенности. К концу XIX века в колониях Волги, Причерноморья, на Кавказе уже существовали сборники песнопений, отличающиеся от привезенных из Германии. Так, например, «Сборник христианских песен для общественного и бытового использования в немецких протестантских колониях на Волге» / «*Sammlung christlicher Lieder für die öffentliche und häusliche Andacht zum Gebrauch der deutschen evangelischen Kolonien an der Wolga*», изданный в Дорпате в 1908 году. Этот сборник, изданный по инициативе суперинтендента Саратовской евангелическо-лютеранской консистории профессора, доктора Фесслера, был обнаружен нами во время одной из экспедиций. Выяснилось, что он был привезен немцами, депортированными в 1941 году с Волги в Красноярский край, и использовался вплоть до девяностых годов прошлого столетия. Песни для данного сборника были собраны и записаны проповедниками в немецких евангелических колониях Поволжья из сборников псалмов, взятых с собой колонистами из различных церковных епархий Германии при иммиграции в Россию. Сборник состоит из 878 *christliche Lieder* / христианских песен с приложением *Gebete*/молитв на разное время и на всякую потребу. Сборник имеет единую нумерацию и разбит на тематические подразделы: *vom Worte Gottes*/О слове Божьем; *Gott in seiner Schöpfung und Vorsehung*/Божье творение; *von den heiligen Engeln* / О святых Ангелах; *von der Taufe*/На крещение; *Wiegenlieder* / Колыбельные песни и т. д. Таким образом, в сборнике зафиксированы как сентиментальные, так и полные религиозного смысла тексты. Содержание песен наводит на мысль, что данное издание должно было удовлетворить религиозно-нравственные чувства колонистов и обеспечить их полным «требником» и «служебником», которые могли бы использоваться при общественном и частном богослужении. Появление таких сборников свидетельствует о том, что немецкие колонисты начинают сочинять свои религиозные песнопения, и их музыкальное мышление приобретает самостоятельность. В песенном творчестве российских немцев появляются новые, не типичные для немецкого пения, мелодические обороты и внутрислоговые распевы, на которые указывает и немецкий музыковед, этнолог Георг Шюнеман, собравший и изучивший более четырехсот песен российских немцев во время первой мировой войны [5].

Исторические сведения о формировании различных групп немцев позволяет говорить о том, что они никогда не представляли в России единого народа, однако массовая депортация 1941 года привела к взаимодействию песенных традиций различных территориальных групп немцев. Так, выше упомянутый сборник христианских песен для протестантских колоний на Волге, был переиздан в Германии в 1979 году и стал активно использоваться среди лютеран Кемеровской области депортированных с Кавказа.

Особая роль в музыкальной культуре российских немцев отводилась духовным песнопениям, и после депортации они являлись неотъемлемой частью богослужения и личной духовной жизни каждого верующего. Духовные песнопения, библейские тексты, неканонические молитвы, проповеди восстанавливались по памяти или переписывались из сохранившихся песенников, молитвенников, религиозных книг, привезенных из мест прежнего проживания. Песенники отражали не только предпочтения составителя, но и неясные установки, нормы, позволяющие объединять разные тексты между собой. Религиозные тексты, необходимые в ритуалах, обладали ясной функциональностью, и осознавались воспринимающей стороной в виде жанровой общности. На составе сборников сказывались и новые тенденции в культуре.

В результате депортации 1941 года и антирелигиозной политики государства, немцы оказались не только в инациональном, но и в иноконфессиональном окружении и были лишены условий для полноценной религиозной жизни. Лютеране лишились возможности проводить богослужения, у них не было лютеранского епископа, церковных приходов, мест, где они могли бы собираться, поэтому молитвы осуществлялись тайным образом.

В конце 50-х годов XX века стали организовываться молитвенные собрания, впоследствии явившиеся центром консолидации спецпоселенцев и образования в Сибири религиозных общин. Верующие стали собираться несколько раз в неделю (в среду, в воскресенье и по церковным праздникам) для проведения совместных молитв, пения и слушания проповедей [6, с. 73]. Для лютеранских богослужений характерно хоровое исполнение гимнов (в том числе всеми собравшимися), а также активное использование органной музыки, которая может, как сопровождать пение хоралов, так и исполняться отдельно. В религиозных общинах Сибири гимны исполнялись в унисон и многоголосно преимущественно асареппа или с сопровождением инструмента при его наличии. Они звучали как на собраниях, так и в кругу семьи.

Музыкальный язык духовных песнопений, бытующих в XX веке, имеет определенные различия в сравнении с первоисточником. Анализируя материалы этнографических экспедиций можно отметить, что большинство сохранившихся рукописных сборников содержат в первую очередь тексты духовных песнопений и крайне редко их нотные записи. Возможно, это связано с тем, что мелодии церковных песнопений запоминались при многократном повторении, и нередко разные тексты могли исполняться на одну и ту же мелодию. В изданных сборниках чаще всего встречается только отсылка к той или иной мелодии. Однако вс. Николаевка Краснотуранского района Красноярского края были обнаружены фрагменты рукописного нотного сборника (90 партитур и тексты), с лютеранскими духовными песнопениями, записанными, по словам информаторов, в 20-30-е годы XX века.

Этот район неоднократно привлекал исследователей истории и культуры российских немцев. Переселенцы из Поволжья, Волыни (крупнейшие поселения немцев, проживающих в России на тот момент), основали первые села в малонаселенных плодородных землях Сибири, в частности Енисейской губернии. В 1906 году переселенцами из Волыни основана деревня Александровка Краснотуранского района. Согласно постановлению Переселенческого управления Енисейской губернии, в 1907 году был выделен участок на 140 усадебных мест для поселения на нем исключительно немцев-колонистов лютеранского вероисповедания. Так было основано поселение Гнадендорф (по названию прежней колонии, основанной в Нидеркарманском округе Новоузенского уезда Самарской губернии в 1859 г.). Немцы, поселившиеся здесь в 1907 – 1908 гг., были в основном из немецких колоний Самарской, Саратовской, Ставропольской, Волынской губерний. В настоящее время здесь расположено село Николаевка Краснотуранского района Красноярского края, получившее свое название в 1914 году. Для этих поселений была характерна не только этническая, но и конфессиональная обособленность, которая позволила ограничиться минимумом контактов с русским населением и сохранить внутри общины свой родной язык, семейно-бытовые и религиозные традиции.

В анализируемом сборнике песнопений нашла свое воплощение практика, допускающая возможность многочисленных комбинаций службы, названная *alternativ*. Об этом красноречиво свидетельствует многообразные варианты записанных песнопений: 11 четырехголосного, 5 – двухголосного и 76 – одностропного вида. Так подтверждается мысль о том, что, несмотря на стесненные обстоятельства, протестантские службы проводились полноценно, подпитку в условиях инокультурной среды немцы нуждались в подпитке своих культурных традиций, в духовном единении, и вера, как ничто другое, помогала спланировать людей.

Примечательно, что зафиксированные хоралы, подобно и оригиналу, имеют свои порядковые номера, соответствующие протестантскому канону. Напомним, что каждый хорал в контексте службы обладал своей сакральной значимостью и был строго приурочен к конкретному событию, поэтому нельзя было допускать какой-либо «путаницы». Кроме этого записанные хоралы представляют собой свод песнопений, сохранивших структуру мелодики и в некоторых случаях ее гармонической основы.

Для всех представленных в сборнике песнопений свойственна строфическая форма или форма бар. Это подчеркивается свободной развитой мелодикой, записанной преимущественно половинными, а также неквадратностью структуры с подчеркнутую выдержанными длительностями и ферматами в конце каждого мелодического (гармонического) построения. Например, хоралы № 46 «Herr Gott nun sie gepreiset» представляют собой деление на строфы: 4 + 3 + 4 + 4 + 3, № 47 «Herr ich habe missgehandelt» («Мой Господь, я прегрешенья Бремя тяжкое влачил»): 5 + 4 + 5 + 4 + 5 + 5, № 50 «Herr, nicht schicke deine Rache» («Господи, не отправляй месть»): 5 + 5 + 4 + 4 + 5, № 51 «Herr und Aelster deiner

Kreuzgemeinde» («Господь и Старейшина христиан»): 6 + 4 + 6 + 6 + 4 + 4, № 120 «Warum sollt ich mich denn grämen» («Почему же я горюю»): 5 + 2 + 2 + 4 + 5 + 2 + 2 + 4. Данное явление обусловлено текстовыми особенностями хоралов, предполагающих неразрывную связь текстов с выписанными мелодиями. Однако среди хоралов встречаются и сочинения с ярко выраженной квадратностью, тяготеющих к классической периодичности, как например, хоралы № 49 «Herr Jesu Christ du höchstes Gut» («Господи Иисусе Христе, высочайшее благо», состоящего из пяти строф по 4 такта и № 57 «Ich ruf zu dir Herr Jesu Christ» («К Тебе, о Господи Христе Иисусе, я зываю»), включающего в себя 6 строф по 4 такта. Но, несмотря на это, поместить хоралы в рамки классической музыкальной структуры, не представляется возможным, поскольку текстовая сторона превалирует над музыкальной.

Необходимо отметить, что хоральные мелодии, взятые из обихода, несмотря на свою плавность движения и выдержанность длительностей (преимущественно половинные) имеют некоторые нарушения устоявшихся канонических мелодики строгого стиля полифонии. Не все образованные интервальные скачки мелодически заполнены, встречаются движения мелодии по звукам трезвучия и их обращениям, а в хорале № 143 «Wie sie so sanft ruhn» («Как он сладко спит») свободно используются четверти, шестнадцатые, короткий пунктирный ритм, в № 144 «Gotter Vater wohn uns bei» («Бог-отец в нашей душе») восьмые чередуются с половинными. Данные нарушения объясняются эволюцией музыкального мышления, в частности, и музыкального искусства, в целом, в процессе исторического развития. Подобные нарушения уже можно проследить в сборнике протестантских хоралов, утвержденного в 1867 году Евангелистским Синодом Северной Германии и изданного американской типографией города St. Louis штата Миссури в 1894 году.

Также в отличие от самых первых образцов хоралов, мелодии ограничиваются тональным кругом преимущественно натурального мажора и гармонического минора, свойственного западно-европейской музыкальной культуре, а именно: C-dur, a-moll, G-dur, e-moll, D-dur, A-dur, F-dur, d-moll, B-dur, g-moll, Es-dur, c-moll, As-dur, f-moll. Однако отголоски ладовых особенностей первоисточника здесь тоже присутствуют. Так, некоторые хоралы написаны в натуральном g-moll (№№ 52, 70, 94, 100, 132), d-moll (№57) и e-moll (№61), фригийском e-moll (№ 141) и дорийском d-moll (№№ 57, 68, 136), а также лидийском F-dur (№289). Преобладающее большинство хоралов написаны в тональностях G-dur (19 песнопений), Es-dur (13), F-dur (11), g-moll (10), d-moll (6) и a-moll (6), что объясняется наиболее удобными тесситурами условиями для хорового исполнения.

Гармоническая составляющая хоралов опирается на традиции классической гармонии. Редко используются подголоски в виде проходящих неаккордовых диатонических звуков, что типично для протестантского хорала. В функциональном соотношении созвучий преобладает автентика, в том числе отклонения в первую степень родства, как правило, в доминантовую сферу, что характерно для музыки Западной Европы. Плавность линий сопровождающих основную мелодию голосов, выпуклый бас, ясность гармонии – всё это создает идеальные условия для любительского хорового музицирования.

Стоит отметить, что духовные песнопения, несмотря на свое бытование в пределах относительно закрытой протестантской общины, в течение нескольких столетий подверглись незначительному влиянию и русской музыкальной культуры. Так, в представленных образцах сборника есть хоралы, в которых отдаленно угадываются черты голосоведения и «подголосочности», свойственные русской народной песенности. В большей мере это проявляется в двухголосных вариантах. Например, в хорале № 92 используется параллельно-терцовое движение двух голосов, присутствуют распевы нижнего голоса, типичные терцовые затакты новых строф, а также схождение голосов в унисон в конце третьей и четвертой строф.

Особенно ярко «русскость» проявляется в хорале № 107. Пустые совершенные консонансы – чистые октавы, квинты, кварты – вызывают у слушателя ассоциации с бескрайним пространством, глубоким вдохом свободы и безмятежного спокойствия. Это подчеркивается и прямым выходом из менее широкого интервала (кварты или квинты) в октаву с последующим схождением голосов в терцию (конец первой и второй строф).

Современная практика протестантского богослужения российских немцев сохранила свои важнейшие особенности, в первую очередь неизменную активность прихожан в процессе богослужения, которая проявляется не только в коллектив-

№ 92 O, dass doch bald dein Feuer brennte



№ 107 Legne und behute



ном чтении наизусть важнейших молитв, таких как «Vater unser im Himmelreich» («Отче наш»), «Allein Gott in der Hoh' sei Ehr» («Слава в вышних Богу»), «Wir glauben all' an einen Gott» («Верую в единого Бога»), но и в совместном пении хоралов приуроченных к определенному дню церковного календаря. Однако в советское время в период антирелигиозной политики и массовой депортации, когда лютеранские общины существовали тайно, была разрушена традиция прелюдирования органиста на темы хоральных мелодий, связанных с определенной датой церковной истории, что позволяло прихожанам не только мгновенно узнавать по первым звукам мелодии хорал, но и воспринимать его целостно, в единстве текста и напева.

Несмотря на некоторые изменения в музыкальном оформлении (уход от канонных мелодики и метро-ритмики строгого стиля, преобладание тональностей натурального мажора и гармонического минора), в протестантских хоралах сохраняют-

ся структурные особенности, опирающиеся в большей мере на текст, а не на закономерности классических гармонии и формы. Это проявляется в многострофности духовного текста, образующего, как правило, структуру, лишенную квадратности. Как и в первоисточнике, окончания строф подчеркнуты выдержанными звуками и ферматами, а сами песнопения записаны в виде одноголосного (унисонного) и четырехголосного изложения. Важно и то, что в рассматриваемом сборнике хоралов ведется нумерологическая упорядоченность песнопений, соответствующих христианским событиям и разделам протестантской службы. Следовательно, проанализированный сборник, использующийся в богослужбной практике немцев, проживающих в Сибири, отвечает всем канонам и требованиям протестантского богослужения и представляет собой пример аккумуляции культурных традиций в условиях пребывания в инокультурной среде.

Библиографический список

1. Берченко Р.Э. В поисках утраченного смысла. Болеслав Яворский о «Хорошо темперированном клавире». Москва: Классика-XXI, 2005.
2. Зорина В.В. К вопросу жанровых и интонационных истоках протестантского хорала. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2014; 3: 241 – 244.
3. Холопова В.Н. *Формы музыкальных произведений*. Санкт Петербург: Лань, 2001.
4. Носина В.Б. *Символика музыки И.С. Баха*. Тамбов, 1993.
5. Schunemann G. *Das Lied der Deutschen Kolonisten in Russland*. München. 1923.
6. Егль Л.Ю. Музыкальные традиции российских немцев в религиозных общинах Сибири. *Вестник КемГУКИ*. 2015; 32: 71 – 77.

References

1. Berchenko R. E. *V poiskah utrachennogo smysla. Boleslav Yavorskij o «Horosho temperirovannom klavire»*. Moskva: Klassika-XXI, 2005.
2. Zorina V.V. K voprosu zhanrovyyh i intonacionnyh istokah protestantskogo horala. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*. 2014; 3: 241 – 244.
3. Holopova V.N. *Formy muzykal'nykh proizvedenij*. Sankt Peterburg: Lan', 2001.
4. Nosina V.B. *Simvolika muzyki I.S. Baha*. Tambov, 1993.
5. Schunemann G. *Das Lied der Deutschen Kolonisten in Russland*. München. 1923.
6. Egle L.Yu. Muzykal'nye tradicii rossijskikh nemcev v religioznykh obschinh Sibiri. *Vestnik KemGUKI*. 2015; 32: 71 – 77.

Статья поступила в редакцию 25.09.15

УДК 130.2 (470. 45) + 78 (091)

Ilyichyova O.S., senior lecturer, Head of Department of Popular and Jazz Music, Conservatory of Volgograd n.a. P.A. Serebryakov (Volgograd, Russia), E-mail: mari.ilich@mail.ru

THE DEVELOPMENT OF MASS MUSICAL CULTURE OF VOLGOGRAD REGION IN THE LATE 20 CENTURY. The article shows dynamics of the regional mass musical culture in the late XX century. In this regard Volgograd Region provides a great amount of materials. The author emphasizes the importance of studying the process of contents of transformation and forms of existence of the regional mass musical culture in the transitional period of social-cultural development of the Russian society at the end of the XX century. The analysis highlighted the most holistically oriented substantive contents of a regional mass musical culture for further formation of strategic alternative development of renewed post-crisis cultural environment.

Key words: mass musical culture; Volgograd region; end of XX century; transition period.

O.S. Ильичева, доц., зав. каф. эстрадно-джазовой музыки Волгоградской консерватории им. П.А. Серебрякова, г. Волгоград, E-mail: mari.ilich@mail.ru

РАЗВИТИЕ МАССОВОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ В КОНЦЕ XX ВЕКА

В статье показана динамика развития региональной массовой музыкальной культуры в конце XX века. Волгоградская область в этом отношении даёт богатый материал. Автор подчеркивает важность изучения процесса трансформаций содержания и форм бытования региональной массовой музыкальной культуры в переходный период социокультурного развития российского общества в конце XX века. В результате анализа выделено наиболее ценностно ориентированное содержательное наполнение региональной массовой музыкальной культуры с целью дальнейшего формирования стратегических альтернатив развития обновленной посткризисной культурной среды.

Ключевые слова: массовая музыкальная культура; Волгоградская область; конец XX века; переходный период.

В настоящее время актуальной темой многочисленных научных исследований является изучение историко-культурных закономерностей развития отдельных регионов, осмысление трансформаций содержания и форм бытования региональной культуры. По мнению И.Я. Мурзиной, «учёт специфики развития регионов, осмысление их своеобразия, внимание к ценностной основе культуры становится, на наш взгляд, условием для формирования продуктивных стратегий регионального развития» [1, с. 28]. Поскольку «именно в регионах определяются наиболее оптимальные подходы к социальному и культурному проектированию среды, органично связанные с традициями и исторической памятью» [2, с. 35]. Совершенно очевидно, что обращение к культурно-историческому наследию регионов способствует решению проблемы национальной самоидентификации и укреплению духовно-культурных ресурсов страны.

В постсоветский период крайне остро встала проблема преобладания массовой музыкальной культуры в различных ее проявлениях (от многочисленных низкопробных образцов кич-культуры до редких арт-культурных изысков, близких к элитарной культуре). Это, с одной стороны, способствовало удовлетворению спроса различных слоёв населения, с другой – постепенно нивелировало ценностные критерии отбора, отданного на откуп в 90-е XX в. коммерческой саморегуляции. Поэтому важно, опираясь на конкретный исторический материал, выделить и сохранить наиболее ценностно ориентированное содержание региональной массовой музыкальной культуры, проанализировать социокультурные процессы в переходную эпоху конца XX – начала XXI вв. с целью дальнейшего формирования стратегических альтернатив развития обновленной посткризисной культурной среды.

Главными особенностями переходного периода социокультурного развития российского общества в конце XX века являются сложная экономическая ситуация, децентрализация, отмена цензуры, преобладание «коммерческого» над «творческим», бурное развитие средств массовой коммуникации, расширение содержания культурной деятельности и открывшиеся возможности к самореализации. В Москве, как столице, процессы социокультурного перерождения происходили стремительно, кардинально, порой, варварски бесцеремонно. В российских регионах эти процессы, как правило, протекали постепенно, менее болезненно и с некоторым запаздыванием. А.В. Нагирная ключевыми факторами пространственной дифференциации информатизации считает диспропорции в распределении доходов населения, неравномерность развития базовой информационно-коммуникационной инфраструктуры, человеческого капитала, инновационного потенциала, благоприятности правовой и институционально-экономической среды, урбанизации, а также специфику географического положения [3].

Уникальность культурно-исторического наследия Волгоградской области определяется многообразием мемориальных, архитектурных, археологических, палеонтологических памятников, традиций народных промыслов, памятников истории казачества, фольклора и др. Сила влияния «исторической памяти» в значительной мере предопределяла развитие региональной массовой музыкальной культуры в переходный период, отчасти сбалансировала сочетание созидательных и разрушительных процессов. Однако в новых условиях тотальной коммерциализации массовая музыкальная культура актуализировалась как механизм поиска ресурсов культурного развития со всеми вытекающими противоречиями.

Если определить основные направления эволюции массовой музыкальной культуры на территории Волгоградской области в конце XX века, то это переход от советской эстрады к постсоветской поп-культуре в общероссийском культурном контексте и антинормичность городской культуры и сельской, тради-

ционно-консервативной и инновационной в региональном социокультурном пространстве. Главными факторами влияния на развитие массовой музыкальной культуры в регионе являются военное прошлое, полиэтничность и поликонфессиональность, влияние самобытной казачьей культуры, государственное и региональное управление сферой культуры, изменения видов финансирования и т. д.

Волгоградская область – крупный промышленно-аграрный регион, в котором городское население сосредоточено в Волгограде и городах областного подчинения – Волжском, Камышине, Михайловке, Урюпинске, Фролово, а половина всего сельского населения концентрируется в крупных селах с числом жителей более 1000 человек. Развитие информационных технологий, формирование всемирной информационной сети Интернет, глобализационные процессы в 90-е годы на территории Волгоградской области значительно изменили содержание массовой музыкальной культуры в областном центре и почти совсем не коснулись сельской местности, в силу территориальной удаленности, недостатка информации, отставания в развитии социально-культурной инфраструктуры и т. д.

В музыкальных предпочтениях городского и сельского населения исследователями выявляются как серьезные отличия, так и совпадения, например, в песенных жанрах, в самостоятельном творчестве, в проведении массовых праздничных мероприятий, в восприятии концертных программ. Урбанистический фактор как показатель уровня концентрации «наиболее активного населения, информационных центров, учреждений образования и инфраструктурных узлов» [3] и фактор благосостояния населения непосредственно влияли на места сосредоточия, объектов распространения и потребления массовой музыкальной и информационной культуры.

Полиэтничность и поликонфессиональность культурной среды Волгоградской области значительно обогащали возможности многоаспектного развития массовой музыкальной культуры. Исторически в регионе вместе сосуществуют более 160 национальностей. Даже в кризисные 90-е годы создавались и функционировали национально-культурные центры, которые способствовали распространению не только народной, но и композиторской песенной культуры. В области появлялись новые коллективы, в творчестве которых переплетались жанрово-стилевые признаки традиционной и массовой культур, чему способствовало повсеместное распространение пения под фонограммное сопровождение.

Безусловно, что знаковым событием для историко-культурного развития региона является Сталинградская битва. В связи с этим М.Б. Кусмарцев пишет: «именно феномен Сталинграда дает нам тот масштаб оценки и сравнения, в контексте которых мы можем адекватно понять свое настоящее и свои перспективы в будущем» [4, с. 5]. В Волгограде очень широко и торжественно отмечают не только День Победы, но и начало (19 ноября) и окончание (2 февраля) Сталинградской битвы. В эти дни традиционно проводится множество торжественных мероприятий: военные парады, церемонии возложения венков к Вечному огню, митинги, встречи ветеранов, концерты, спортивные соревнования, молодежные акции, праздничные фейерверки. Атмосфера празднований традиционно создается повсеместным звучанием духовой музыки, песен военной поры и современных патристических музыкальных произведений.

Песенная культура, как самый востребованный и балансирующий на грани массового и элитарного, профессионального и самостоятельного, социально-значимого и коммерческого вид культуры, в региональной музыкальной палитре имеет особое значение. Можно констатировать, что память о славном военном прошлом Сталинграда превалирует в историко-культурном пространстве региона и влияет на содержание массовой музы-

кальной культуры, наиболее ярко отражаясь в патриотической составляющей песенной культуры. В «золотую копилку» песен о Сталинграде-Волгограде вошли произведения композиторов М. Фрадкина, Б. Мокроусова, А. Петрова, А. Долуханяна, Г. Пономаренко, О. Фельцмана и мн. других. Литературно-поэтическую основу для этих произведений создали знаменитые советские поэты Е. Долматовский, В. Лебедев-Кумач, В. Драгунский, Ю. Друнина, М. Агашина, Л. Дербенев и мн. др. Тема Царицы на времен Гражданской войны нашла отражение в творчестве А. Александрова, организатора и руководителя Краснознаменного ансамбля песни и пляски Советской Армии (в настоящее время – Дважды Краснознаменного Академического ансамбля песни и пляски Российской Армии имени А. Александрова) [5, с. 6].

Особое значение в развитии общероссийской и региональной песенной культуры имеет творчество А.Н. Пахмутовой, которая является уроженкой Сталинграда. В «золотой фонд» отечественной культуры вошли многочисленные сочинения композитора: «Песня-сказ о Мамаевом кургане» (сл. В. Бокова), «Горный снег», «Поклонимся великим тем годам» (сл. М. Львова). Все крупные события культурного сотрудничества между правительством Волгоградского региона и правительством Москвы и в 90-е годы, и в настоящее время не обходятся без участия Александры Николаевны.

Личность и творчество композитора Г. Пономаренко оказали значительное влияние на развитие массовой песенной культуры Волгоградской области. Многие наиболее известные и любимые произведения были написаны в соавторстве с поэтессой М. Агашиной («Что было, то было», «Растет в Волгограде березка», «А где мне взять такую песню?», «Подари мне платок»). Творчество Г. Ф. Пономаренко до сих пор востребовано у старшего поколения, в большей степени сельского, и профессионально представлено с 1998 года ансамблем народной и эстрадной песни им. Г. Пономаренко.

Важно подчеркнуть место и роль в культурной жизни Волгоградской области композитора и певца В. Мигули, выпускника медицинского института и училища искусств г. Волгограда, а затем Ленинградской консерватории. В.Г. Мигуля в историю региона вошёл как известный советский певец и композитор, автор чрезвычайно популярных песенных произведений: «Трава у дома» (сл. А. Поперечного), «Поговори со мною, мама» (сл. В. Гина), «Аты-баты» (сл. М. Танича), «Каскадёры» (сл. А. Дементьева). В.Г. Мигуля – автор не только лирических, но и патриотических песен: «Песнь о солдате» или «Солдату Сталинграда» (сл. М. Агашиной), «Мы воюем» (сл. Е. Евтушенко), «Хулиганы» (сл. В. Гафта), «Россия-Родина» (сл. В. Овчинцева), «Открой мне, Господи, глаза» (сл. В. Лунина).

90-е годы для В.Г. Мигули стали временем очень тяжёлых испытаний. Он с трудом приспосабливался к условиям жесточайшей конкурентной борьбы в зарождающемся «полудиком» столичном шоу-бизнесе. Всё это подрывало его силы и здоровье. В 1996 г. состоялся последний при жизни В. Мигули концерт, посвященный 50-летию со дня рождения и 25-летию творческой жизни, в знаменитом ГКЗ «Россия».

Профессиональное композиторское творчество Волгоградской области (как советского, так и постсоветского периодов) достойно представлено произведениями разных жанров, в т. ч. массовых. Песни о Царицыне-Сталинграде-Волгограде В. Семенова, Л. Букова, А. Климова, П. Морозова, Ю. Баранова на слова В. Крысова, В. Костина, А. Красильникова, В. Овчинцева, Т. Павловой, М. Агашиной, Ф. Косицыной и др. – яркий пример творчества профессиональных волгоградских композиторов [5, с. 86 – 119]. Волгоградское отделение Союза композиторов СССР с 1993 года продолжило свою деятельность как Волгоградское областное отделение общественной организации «Союз композиторов России».

Важно обратить внимание на тот факт, что в конце XX века в условиях настоящей «культурной революции» в отечественном «лёгком жанре» статус профессиональных композиторов изменился. Серьёзную конкуренцию профессионалам составили самодельные авторы. Безусловно, что антагонизм «профессионального-непрофессионального» начался в искусстве присутствует всегда, однако, в 90-е годы, он достиг значительного накала. Различия между членами и не членами творческих союзов уже не имели прежнего значения. Сочинительство стало массовым явлением в связи с формированием открытости информационного пространства, глобальным влиянием медиакультуры, применением современных технических достижений и т. д.

С уходом с исторической сцены «советской идеологии», с её жестким контролем содержания и качества публично исполняемых произведений, стремительно возросло количество низинных пластов массовой музыкальной культуры. 90-е годы стали временем тотальной коммерциализации «лёгкого жанра», переориентированного на потребу самой широкой и непритязательной публики. Формировалось такое комплексное социокультурное явление как «попса», которое означало «нерушимый» союз поп-музыки и бизнеса.

Однако в Волгограде процесс «перерождения» массовой музыкальной культуры в ранний постсоветский период не имел такого ярко выраженного характера в силу различных причин, одна из которых – присутствие целой плеяды талантливых музыкантов-исполнителей. Сочинительство в сфере массовой музыки в Волгограде 90-х представлено творчеством Д. Арутюнова, С. Балакина, В. Безуглова, К. Бубнова, В. Исаева, В. Каменского, Н. Крупатина, С. Крыльцова, В. Патрика, Ж. Поповой, О. Почепцова, В. Салагубова, В. Числова, В. Юрочкина и др. Данные авторы представляли всё разнообразие жанров массовой музыкальной культуры: поп, джаз, рок, бардовскую песню, детскую песню, музыку к спектаклям и т. д. Нужно отметить расцвет электронной клубной музыки в Волгограде, появление многочисленных компьютерных «композиторов» в рамках отечественного бума молодежной дискотечной субкультуры.

Важная роль в формировании социокультурной среды региона принадлежит государственным и муниципальным учреждениям культуры. Нужно отметить, что процесс становления новой властной структуры в Российской Федерации привел к демократизации и росту «градуса» свободы в сфере управления культурой. В связи с этим, нужно отметить следующий факт: становление высшего профессионального музыкального образования в Волгограде началось именно в 90-е годы XX в. На базе Волгоградского училища искусств открывается Волгоградский институт искусств им. П.А. Серебрякова, а на базе училища культуры формируется Волгоградский институт искусства и культуры. Благодаря этим учебным заведениям в сложных условиях переустройства российской общественной жизни удалось сохранить исторически сложившиеся традиции отечественного музыкального образования.

В то же время были упразднены «Госконцерт», «Союзконцерт», «Росконцерт», и, как следствие, в 1993 г. отменен план всероссийской государственной концертно-гастрольной деятельности [6, с. 47]. Эти изменения явились серьёзным испытанием для всей концертно-исполнительской культуры страны. В истории Волгоградской областной филармонии эти годы также стали крайне сложными. Отметим, что до 90-х годов филармония работала без государственных дотаций и перевыполняла плановые задания. В новой России ситуация кардинально изменилась, началась череда бесконечных реорганизаций. В 1996 году «в целях развития видов и жанров эстрадного искусства, совершенствования форм их деятельности и обеспечения государственной поддержки этого направления» [7] Волгоградский областной центр культуры и искусства был реорганизован в Государственное учреждение культуры «Волгоградский театр эстрады». Вместе с постановлением о реорганизации была принята «Программа развития эстрадного искусства на базе Государственного учреждения культуры «Волгоградский театр эстрады». Но в 1999 г. эти прогрессивные решения для развития массовой музыкальной культуры Волгограда были упразднены. В результате путем слияния Театра эстрады и Волгоградской филармонии новая концертная организация получила название – ГУК «Волгоградская областная филармония», в которой главным образом были представлены академические и народные коллективы, а развитие эстрадного искусства в Волгограде было пущено на самотек.

Парадокс в том, что в такие сложные 90-е годы появилась возможность проявиться новым граням творчества многих состоявшихся музыкантов. Примером может служить деятельность А.Н. Воронова, имя которого является «легендой» Волгограда. Анатолий Николаевич остается по-прежнему неутомимым пропагандистом джаза, художественным руководителем коллектива «Combo Jazz Band». По его инициативе в 1991 году был организован всероссийский фестиваль «Джазовое рукопожатие» в Волгограде. Деятельность А.Н. Воронова дала толчок «джазовому движению» в регионе. Был создан ряд джазовых коллективов, среди которых один из наиболее профессиональных в ту пору – ансамбль «Дельфин» под управлением В. Бродовского (А. Болдырев, В. Дубов, С. Григорьев). Отметим, что представители российской джазовой элиты – П. Чекмакович, А. Болдырев,

Д. Швытов, Д. Мосьпан – начинали свою профессиональную музыкальную деятельность в 90-е годы именно в Волгограде.

В конце XX века в Волгограде быстро стали развиваться различные авангардные направления в искусстве. Поэт, сценарист, кинорежиссер С. Карсаев (лидер волгоградской перформанс-группы «Оркестрион») стал организатором (совместно с Р. Азизовым и В. Мишиным) международного фестиваля современного искусства «Неопознанное движение» (1986-1991). Фестиваль собирал в Волгограде лучших музыкантов, поэтов авангардистской направленности (В. Тарасов, В. Чекасин, В. Пономарева, С. Летов, В. Макаров, В. Волков, В. Гайворонский, К. Катлер, Д. Пригов; группы «Звуки Му», «Lokomotiv Konkret»; ансамбль М. Пекарского и др.).

В.Н. Сыров отмечает то, что концертно-филармонические формы работы все больше теснит звукозаписывающая индустрия, максимально расширяя возможности приобщения к музыке широких слоев слушателей, что усиливает процесс бытовизации музыкальной культуры [8]. Зарождению новой отрасли индустрии развлечений – музыкального шоу-бизнеса в Волгограде 90-х способствовало создание на базе Театра эстрады звукозаписывающей студии Jam Records. С 1993 года здесь работали звукорежиссеры и аранжировщики В. Бродовский, М. Болдырев, С. Пьянов, В. Числов, С. Крыльцов. Благодаря их высокому профессионализму, уровень молодых волгоградских исполнителей значительно возрос, а у состоявшихся творческих коллективов и солистов появилась возможность получить качественные студийные услуги. Группы «Штурман Джордж», «Андерсен», «Например», «Бюро Находок», «Паут-Бэнд»; солисты Ольга Гете, Александр Макаренко; ансамбли «Лазоревый цветок», «Царица», «Карусель», «Песенная россыпь» – вот только некоторые участники процесса становления новых форм бытования музыкальной культуры в постсоветский период на территории Волгоградской области.

В эпицентре нарождающегося волгоградского шоу-бизнеса в 90-е годы находился продюсер М. Романовский. Будучи директором Театра эстрады, Центра российской песни, художественным руководителем межрегионального телевизионного фестиваля эстрадной песни «Поволжье», он всей своей деятельностью способствовал становлению и продвижению молодых талантливых певцов и коллективов.

В Волгограде начинала свою карьеру ныне московская группа «PLAZMA («Slow Motion»), а также продюсер и композитор К. Бубнов. При студии Jam Records в 1995 году как детский проект была создана группа «Джем». Впоследствии повзрослевшие дети стали довольно известными людьми иполнили ряды представителей столичного шоу-бизнеса: Мона («Монокини»), С. Тайх («Лицей»), П. Шалапин. Блестяще сложилась карьера И. Дубцовой. Сегодня она находится в эпицентре популярности и востребованности как певица и как автор песен. А начиналось все в 90-е годы на концертных площадках Волгограда в составе группы «Джем».

Массовое появление в 90-е годы в России звукозаписывающих студий, радиостанций, телевизионных музыкальных каналов явили миру эру новых технологий производства и распространения продуктов массовой музыкальной культуры. Созданию информационной среды, выполнению коммуникативных и развлекательных функций способствовали рожденные в 90-е наиболее значимые музыкальные коммерческие радиостанции «Европа Плюс», «Русское Радио», «Maximum» и др. Следование общим тенденциям в развитии телевидения в конце XX века – развлекательности и ориентации на рейтинг – свойственно профильным музыкальным каналам «МУЗ-ТВ» и «MTV Россия». Радиостанции «Европа Плюс Волгоград», «Новая Волна», «Ведо» и «Муниципальное телевидение Волгограда» также появились в 90-е годы. Тогда же Волгоградский комитет по телевидению и радиовещанию был преобразован в государственную телевизионную и радиовещательную компанию «Волгоград-ТРВ». Несмотря на сокращение государственного финансирования, коммерциализацию масс-медиа и пропаганду унифицированных

потребительских ценностей, в 90-е годы были заложены основы для творческого самовыражения, многообразия форм культурной жизни, сосуществования разных стилей и направлений в массовой музыкальной культуре.

Е.Л. Рыбакова подчёркивает, что «в России большое распространение получила как профессиональная, так и самодеятельная эстрада» [9, с. 9]. В провинции наблюдается смещение в сторону самодеятельной. В Волгоградской области в постсоветский период развитая сеть культурных учреждений, театров, домов культуры, детских образовательных центров, учреждений клубного типа не сразу ощутила гнет грядущих преобразований. Инерционные процессы на некоторое время позволили продлить время благоприятных условий для развития художественной самодеятельности, широкий размах которой наблюдался в СССР.

Центрами развития самодеятельного творчества в советское время являлись дворцы и дома культуры крупных промышленных предприятий Волгограда. Однако, в 90-е годы в связи с процессом формирования частного капитала, крупные предприятия «растаскивались» на мелкие фирмы или доводились до банкротства. Дома культуры этих предприятий теряли своих учредителей, и судорожно искали пути выживания в сложной экономической ситуации. Как пишет Н.Е. Болдырева, «вся инфраструктура районов Волгограда, начиная с 1930-х гг., формировалась вокруг градообразующих промышленных предприятий. Многие промышленные предприятия сегодня переживают трудный период, и сохранение их истории и традиций не только является важнейшей частью культурного наследия региона, но может стать одной из отправных точек к их возрождению» [10, с. 3 – 4]. Творческую и методическую поддержку самодеятельного художественного творчества в эти годы осуществлял областной научно-производственный центр «Культура». Специалисты этого центра оказывали и практическую помощь в организации и проведении фестивалей, смотров, конкурсов.

В конце XX века проблема детско-юношеского песенного репертуара проявилась крайне остро. Перестала существовать налаженная система издания и распространения официальными государственными структурами нотного и аудиоматериала, не производились новые отечественные детские фильмы и мультфильмы. В этих условиях особую роль сыграли многочисленные фестивали эстрадной песни, как в столице, так и в российских регионах. Появление на Волгоградском областном конкурсе детской эстрадной песни «Маленькие звездочки», как продолжение одноименного Санкт-Петербургского проекта, стимулировало развитие песенного творчества не только в Волгоградской области, но и в соседних регионах.

Таким образом, социально-культурная ситуация, сложившаяся в России в 90-е годы, оказала существенное влияние на массовую музыкальную культуру, в том числе в Волгоградской области. В переходный период от советской эстрады к постсоветской поп-культуре «универсальный процесс индивидуализации искусства от социальной к субъективно-экзистенциальной» [11]. В постсоветско-постмодернистском песенно-шлягерном пространстве в большинстве случаев профессионализм сменился дилетантизмом и приобрёл весьма распространённый характер. Активность непрофессиональных явлений в конце XX века напрямую связана с отменой авторитарно-директивных установок в приобщении к ценностям культуры. Пути развития культуры стали определяться не только государственными структурами, но инициативными общественными группами. Коммерциализация сферы массовой культуры привела к тому, что основными потребителями постсоветского «лёгкого жанра» стали жители крупных городских центров, до основной массы сельских жителей все культурные нововведения просто не доходили, поэтому они сохраняли традиционные формы массовой музыкальной культуры. В целом подчеркнём, что в силу различных факторов, состояние региональной массовой музыкальной культуры в конце XX века, вне совместно-столичных проектов, часто определялось традиционными нормами и установками прошлого периода.

Библиографический список

1. Мурзина И.Я. *Феномен региональной культуры: бытие и самосознание*. Автореферат диссертации ... доктора культурологии. Екатеринбург, 2003.
2. Иконникова С.Н. *История культурологических теорий*. 2-е изд., переработанное и дополненное. Санкт-Петербург: Питер, 2005.
3. Нагирная А.В. Глобальный процесс информатизации общества: факторы территориальной неравномерности. *Молодой учёный*. 2014; 11: 160 – 165.
4. Кусмарцев М.Б. Предисловие. *От Сталинграда к Великой Победе: патриотическое воспитание на духовном наследии Великой Отечественной войны*. Материалы научно-практической видеоконференции. Волгоград, ОУНБ им. М. Горького, 2013.

5. *Песенная культура России. Царицын – Сталинград – Волгоград*. Хрестоматия. Составитель О. Ильичева. Волгоград, 2014: 89 – 119.
6. Пригожин И.И. *Политика: вершина шоу-бизнеса*. Москва: Алкигамма, 2001.
7. *Постановление Администрации Волгоградской обл. от 22. 08. 1996 № 440*. Available at: <http://www.zakon-region.ru/volgogradskaya-oblast/55765>
8. Сыров В.Н. Жизнь музыкального шедевра в изменяющемся мире. Диалог или потребление? *Искусство XX века: диалог эпох и поколений*: сборник статей в 2-х томах. Нижний Новгород, 1999. Available at: <http://www.people.nnov.ru>
9. Рыбакова Е.Л. *Развитие музыкального искусства эстрады в художественной культуре России*. Автореферат диссертации ... доктора культурологии. Санкт-Петербург, 2007.
10. Болдырева Н.Е. *Деятельность заводских музеев по развитию корпоративной культуры (на материалах Волгоградской области)*. Автореферат диссертации ... кандидата исторических наук. Волгоград, 2014.
11. Пелипенко А.А. *Постмодернизм в контексте переходных процессов* Available at: <http://www.apelipenko.ru> Наука... Постмодернизм в контексте.aspx

References

1. Murzina I.Ya. *Fenomen regional'noj kul'tury: bytie i samosoznanie*. Avtoreferat dissertacii ... doktora kul'turologii. Ekaterinburg, 2003.
2. Ikonnikova S.N. *Istoriya kul'turologicheskikh teorij*. 2-e izd., pererabotannoe i dopolnennoe. Sankt-Peterburg: Piter, 2005.
3. Nagirnaya A.V. Global'nyj process informatizacii obschestva: faktory territorial'noj neravnomernosti. *Molodoj uchenyj*. 2014; 11: 160 – 165.
4. Kusmarcev M.B. Predislovie. *Ot Stalingrada k Velikoj Pobjede: patrioticheskoe vospitanie na duhovnom nasledii Velikoj Otechestvennoj vojny*. Materialy nauchno-prakticheskoy videokonferencii. Volgograd, OUNB im. M. Gor'kogo, 2013.
5. *Pesennaya kul'tura Rossii. Caricyn – Stalingrad – Volgograd*. Hrestomatiya. Sostavitel' O. Il'icheva. Volgograd, 2014: 89 – 119.
6. Prigozhin I.I. *Politika: vershina shou-biznesa*. Moskva: Alkigamma, 2001.
7. *Postanovlenie Administracii Volgogradskoj obl. ot 22. 08. 1996 № 440*. Available at: <http://www.zakon-region.ru/volgogradskaya-oblast/55765>
8. Syrov V.N. Zhizn' muzikal'nogo shedevara v izmenyayushchemsya mire. Dialog ili potreblenie? *Iskusstvo XX veka: dialog epoch i pokolenij*: sbornik statej v 2-h tomah. Nizhnij Novgorod, 1999. Available at: <http://www.people.nnov.ru>
9. Rybakova E.L. *Razvitiye muzykal'nogo iskusstva `estrazy v hudozhestvennoj kul'ture Rossii*. Avtoreferat dissertacii ... doktora kul'turologii. Sankt-Peterburg, 2007.
10. Boldyreva N.E. *Deyatel'nost' zavodskih muzeev po razvitiyu korporativnoj kul'tury (na materialah Volgogradskoj oblasti)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata istoricheskikh nauk. Volgograd, 2014.
11. Pelipenko A.A. *Postmodernizm v kontekste perehodnykh processov* Available at: <http://www.apelipenko.ru> Nauka... Postmodernizm v kontekste.aspx

Статья поступила в редакцию 30.09.15

УДК 167.7+130.2

Balakina E.I., Cand. of Sciences (Culturology), senior lecturer, Department of Philosophy and Cultural Studies, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: balakina2002@mail.ru

RESEARCH ISSUES OF SELF-DEVELOPMENT OF THE SIBERIAN CULTURE IN THE CONTEXT OF NONLINEAR WORLD

VIEW. The article actualizes an issue of complex cultural research of Siberia as a single cultural-historical phenomenon. The historiography of the different periods of Siberia's development, its geographical regions and public entities are enormous, but there is an urgent need in researches of self-development of the Siberian culture as the integrity, based on new methodological approaches of nonlinear scientific paradigm of modernity.

The author highlights the principle of the beginning as a methodological code of the construction of nonlinear research of Siberia. The work appeals to the initial conditions of its history to open new criteria for the integrity of the region's culture, allows isolating from the material evidence of its early history the original semantic eidos, underlying modern notions of "Siberia", "Siberian", ratio in its culture of the phenomena "man" and "art". Taking into account a system-synergetic methodology of the nonlinear systems' research, the author concludes that the original eidos of Siberia's culture reveal in the course of its self-development from its origins to modern times like the World Tree: in the initial period, both in the spiritual matrix of culture, hidden the potencies of her upcoming multiformity.

Key words: principle of beginning, synergy, paradigm of nonlinearity, self-development, archetype, Siberia as phenomenon, craton, Siberian, origin of art.

Е.И. Балакина, канд. культурологии, доц., доц. каф. философии и культурологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: balakina2002@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОРАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ СИБИРИ В КОНТЕКСТЕ НЕЛИНЕЙНОЙ КАРТИНЫ МИРА

В данной статье актуализируется проблема комплексного культурологического исследования Сибири как единого культурно-исторического феномена. Историография отдельных периодов развития Сибири, её географических областей и государственных субъектов поистине огромна, однако ощущается острая потребность в исследованиях саморазвития культуры Сибири как целостности на основе новых методологических подходов нелинейной научной парадигмы современности.

Автор статьи выделяет принцип начала как методологический код построения нелинейного исследования Сибири. Обращение к начальным условиям её истории открывает новые критерии целостности культуры региона, позволяет вычлени из материальных свидетельств её ранней истории исходные смысловые эйдосы, лежащие в основе современных понятий «Сибирь», «сибиряк», соотношение в её культуре феноменов «человек» и «искусство». Опираясь на системно-синергетическую методологию исследования нелинейных систем, автор приходит к выводу, что исходные эйдосы культуры Сибири раскрываются в ходе её саморазвития от истоков до современности наподобие Мирового древа: в начальном периоде, как в духовной матрице культуры, свёрнуты потенции её грядущего многообразия.

Ключевые слова: принцип начала, синергетика, парадигма нелинейности, саморазвитие, архетип, Сибирь как феномен, кратон, сибиряк, происхождение искусства.

Мы вопрошаем и допрашиваем прошедшее, чтобы оно объяснило нам наше настоящее и наметило о нашем будущем.

Виссарион Белинский

Вопрос о начале – один из самых глубоких и сложных в современных гуманитарных науках и жизненной практике. В культурах народов мира представлены традиции, связанные с форми-

рованием особого отношения к началу. Мысль об определяющей роли начала, высказанная в XX веке представителями синергетики, проходит смысловым пунктиром, полунамёком через всю

историю культуры человечества. Чтобы понять современное состояние культуры в целом, любого её явления или процесса, выявляя ресурсы возможного будущего, необходимо отыскать причины и цели, то есть истоки их возникновения.

Воспитанные в логике рационалистического понимания развития как движения от прошлого к будущему в линейной хронологии, мы воспринимаем начало специфически. Требование историзма заставляет отдать ему дань уважения, отметив как «точку» на «стреле времени». Правда, особой ценности в линейном алгоритме рациональной методологии науки начало не представляет, так как оно относится к прошлому, которое ушло, и сегодня мы живём иными целями и средствами.

С позиций материалистического познавательного практицизма весьма сложно бывает объяснить, зачем нужно изучать первобытное общество, языческие традиции, первые опыты в развитии техники, науки: ведь всё это – вчерашний день. Это может показаться несущественным из-за мнимой очевидности вопроса, но в широких кругах наших современников ещё и сегодня, даже при обновлении научной картины мира, этот прямолинейный практицизм продолжает сохранять устойчивые позиции.

Смысловые «ножницы» между реальным «весом» начала в культуре и загадочным всеобщим небрежением к его исследованию вскрыли *глубокую научную проблему*. Для её решения потребовались поиск и систематизация научных идей, теорий, концепций роли начала в динамике культуры.

В XX веке проблема начала в поле науки и культуры стала выглядеть наподобие звёздного неба в ясную ночь. Отзвук «начала» резонирует то в науке, то в искусстве, то в духовных учениях и движениях. Значения многих научных понятий и явлений культуры были пересмотрены с позиций *сущности*, возврата к исходному смыслу.

В исследованиях последних лет всё чаще начинают звучать отголоски древних представлений, что «будущее покоится в прошлом», что идея, заложенная в основе любой деятельности или формы бытия, определяет её результат, будущее состояние. Выраженные в символах, мифах и ритуалах изначальные идеи воплощаются в культуре функцию архетипа (К.Г. Юнг) или «первотектона» (А. Пелипенко): некоей сущности, задающей «априорные схемы всякой культурной деятельности» [1, с. 58]. Они определяются как «инвариантные матрицы, на основе которых в значении субъекта могут моделироваться различные версии картины мира» [1, с. 58]. Наука утверждает, что выявление начальной идеи позволяет понять природу явлений, открывая пути их сущностного осмысления в исторической динамике и современном бытии.

Диалектическая мысль о том, что всякое начало есть «не-развитый результат», а результат есть «развитое начало», составляет основу теории Г. Гегеля. А. Бергсон в работе «Творческая эволюция» доказывал, что цель эволюции лежит не впереди, а позади, выступая в форме исходного «взрыва», начала, приводящего к развёртыванию жизненного процесса. Идею преддетерминации, влияния будущего на современность, когда «от будущего веет незаметно ветер», высказывает Ф. Ницше.

В последние годы научный интерес к истокам усилила «парадигма нелинейности», в которой начальным условиям отведена определяющая роль. Не является в этом смысле исключением и культура Сибири в её целостном самодвижении в координатах Бытия.

Вопрос о феномене Сибири и его саморазвитии в культуре России не так прост, как может показаться на первый взгляд. Административное деление страны в разные исторические периоды зачастую не совпадало с географическими границами регионов. Так, например, в конце XIX – начале XX века Томская губерния включала современные Томскую, Кемеровскую, Новосибирскую, а также Восточно-Казахстанскую и Семипалатинскую области Казахстана, Алтайский край и часть Красноярского края.

Становление Сибири как единой территории началось с движения русских на восток от границ Московского царства в XVI веке и достигло своего предела к середине XIX века, когда завершился процесс вхождения в состав Российской империи Степного края, Приамурья и Приморья. А в 1918 году известный востоковед профессор Н.В. Кюнер, читая курс лекций по Сибири в университете Владивостока, предлагал условиться о значении термина «Сибирь»: «Это имя ныне прилагается к стране, обладающей громадным и не установленным в точности и различно понимаемым пространством: в зависимости от того, с какой точки зрения мы будем рассматривать территориальный объем страны, о Сибири можно мыслить различно» [2, с. 16]. Кюнер

отмечал и всегда существовавшее несовпадение исторического смысла «Сибири» с её географическим пространством. Он настаивал на широком понимании, включая в Сибирь Дальний Восток и Степной край.

Одновременно набирал силу обратный процесс, когда «Сибирь» стала постепенно сокращаться и исчезать как целостность с административной карты России. Шел процесс регионального дробления «большой» Сибири, протянувшейся от Урала до Тихого океана. Сегодня в состав сибирского региона входит множество субъектов, характер развития которых весьма своеобразен: Омская, Иркутская, Кемеровская, Томская, Новосибирская, Читинская области, Красноярский и Алтайский края, Якутия, Бурятия, Республика Алтай, Хакасия, Тува, Эвенкийский и Таймырский автономные округа.

Сибирь – это особый культурный феномен, вобравший в себя диалектическое единство глубочайших противоречий и парадоксов. Об этом аргументированно говорил Л. Троцкий на вечере сибиряков в 1927 году: «Сибирь есть величайшее зеркало наших общерусских противоречий. У нас – пространства, а в Сибири много больше. У нас бездорожье, а в Сибири и того хуже. У нас неисчислимы естественные богатства – растительные, животные, почвенные; Сибирь богаче того. У нас недостаток техники, Сибирь ещё беднее ею. И, как выражение всех этих противоречий на сегодняшний день, ножницы промышленных и сельскохозяйственных цен в Сибири еще острее, чем у нас, ибо Сибири приходится свои сельскохозяйственные продукты вывозить далеко, а промышленные продукты ввозить издалека» [3, с. 4].

В современных исследованиях постепенно утверждается понимание, что «сибирский регион – это не только историко-географическая или политико-административная реальность, но и ментальная конструкция с трудно определяемыми и динамичными границами» [4, с. 13]. Это целостная система, в которой все факторы, взаимодействуя, рожают неповторимую природно-культурную среду, специфически переплавляющую в своем котле вызовы времени и лики культуры. Подтверждение тому мы встречаем в диссертационных исследованиях последних лет, где понятие «Сибирь» приобрело характер целостного культурно-исторического феномена, лингво-культурного концепта, ставшего в наши дни неотъемлемой частью национального сознания (см. диссертацию А.М. Литовкиной «Концепт «Сибирь» и его эволюция в русской языковой картине мира...», 2008, Иркутск).

При этом на сегодняшний день пока не создано системных культурологических трудов, осмысливающих феномен культуры Сибири в его целостности и саморазвитии. В коллективной монографии 2003 года проф. А.П. Казаркин справедливо вопрошает: «Можно ли найти думающих о самобытности Сибири где-то за ее пределами?» [5, с. 7].

Культурологические гуманитарные исследования Сибири стали сегодня насущной потребностью. Они требуют кардинального обновления методологии, так как суммативное обобщение имеющихся трудов не даёт искомого прозрения сущности. Важную роль в подобных исследованиях играет намеченный в синергетической теории и концептуализированный автором статьи *принцип начала*.

В соответствии с этим принципом мы видим, что именно у истоков формирования географических и административных границ Сибири были сформированы и воплощены в материальной форме сущностные черты, которые на протяжении всей её истории в том или ином виде напоминают о себе. В разные годы ученые не раз подходили к проблеме целостности Сибири, поиска типологических основ её культуры, возможности выделить особый антропный феномен «сибиряка» как носителя устойчивых, присущих данному культурному ареалу, качеств.

Среди самобытных исследований Сибири рубежа тысячелетий обращает на себя внимание теория В.Г. Мордковича, открывшего влияние на развитие регионов исходных гео-экологических условий, созданных задолго «до» формирования их культурного слоя: «Самые солидные среди нерукотворных архитектурных сооружений, созданных самой природой, именуются в геологии и палеогеографии кратонами. Их главное отличие – крепкие фундаменты, заложенные 1,5 – 3 млрд. лет назад, когда не то что человека, а и современных форм жизни еще не было <...> Каждый кратон представляет собой уникальное образование – неповторимое по размерам, форме, составу вещества, истории формирования и условиям жизни живых организмов, в том числе предшественников человека и его самого. Кратонов на Земле всего 11, они служат важнейшими блоками разнообразия на зем-

ной поверхности. Например, материк Евразия образовали пять соединившихся вместе кратонов: европейский, индийский, Китайский, частично Африканский и Сибирский. Сибирский кратон имеет свой собственный очень древний фундамент» [6, с. 35-36]. Обнаруженные им единый цельный геологический фундамент Сибири – общий кратон (геологическая плита), исходное единство водосборного бассейна и других природно-климатических условий – приводят его к выводам об изначальной глубинной спаянности сибирской территории, проявившейся в самобытности её культуры и образе «сибиряка».

Если для всех других ареалов обитания человека на земле геологические и культурно-исторические границы изначально не совпадают (на одном кратоне располагаются несколько культурных типов или одно образование охватывает собой несколько кратонов), то Сибирь в этом смысле сформировалась на исключительных основаниях: «Земля, именуемая сегодня Сибирью, занимает площадь около 10 млн. кв. км. Она едина в тектоническом отношении, а общая крыша – Сибирский антициклон (ок. 6 мес. в году)» [6, с. 43]. Это **единственный** регион, где геологическое основание и образовавшийся на нём культурный субъект совпадают. Теория В. Мордковича созвучна идеям И. Пригожина, утверждавшего, что будущее уже содержится в настоящем, а настоящее вероятностным образом самоорганизуется из прошлого.

Начало определяет судьбу того дела или явления, которое из него вырастает. Всё в мире с течением времени меняется, но изменения затрагивают только внешние стороны. Суть, изначальный смысл любого явления всегда остаются неизменными. А рождается эта сущность в самом начале – в виде идеи, образа, высшего смысла того, что создается. Этот принцип проявляется и в саморазвитии Сибири – от неделимого фундамента-картона становящегося гео-культурного образования – до единого социально-политического и экономического пространства. Но Сибирь – это еще и целостный духовный феномен, культурно-исторический тип во все времена её бытия.

Этим же единством этно-экологической платформы объясняет В. Мордкович и формирование этно-культурного типа сибиряка: «Приспосабливаясь к конкретным условиям – соотношению суши и воды, гор и равнин, общей площади обитания, климату, освещению, составу и соотношению растений и животных, люди, откуда бы они ни взялись, собравшись вместе, становятся похожими» [6, с. 125]. Люди встроены в экосистему своей местности. Среди особенностей характера сибиряка – широкая душа, гостеприимство, беззаветная храбрость, любовь к Родине, гордость и независимость характера, вольнолюбие, желание и готовность прийти на помощь, предприимчивость и сноровка в работе, жизненная основательность и крепость, привычка не отчаиваться в случае тяжелых испытаний, которые в Сибири – дело почти обычное.

Единство сибирского культурно-исторического типа проявилось и в другом аспекте исследований её раннего периода. Археологические изыскания человеческой истории Сибири привели к важному открытию в области взаимодействия человека и искусства. Многие исследователи отказывают «первому человеку» в эстетических потребностях, относят опыты раннего художественного творчества к проявлению религиозных заблуждений, называя их «пред-искусством». В современном обществе еще силен стереотип отношения к искусству как сфере развлечений, роско-

ши, отдыха, второстепенной для человека в напряженном ритме деловой жизни. Действительно ли это так – позволяют увидеть древнейшие памятники сибирской культуры.

Среди западных учёных археолог аббат Брейль одним из первых имел смелость заявить, что уже в нижнем палеолите существовала «творческая духовная деятельность», «богатая духовная жизнь», проявлявшаяся в материальной культуре, в религиозных верованиях, искусстве. «Идея всей этой «Истории мира» такова: **«природа человека»** никогда не менялась, она **остаётся неизменной** с того момента, как бог вложил душу в шкуру обезьяноподобного предка человека» [7, с. 63].

Среди российских ученых эта точка зрения красной нитью проходит через исследования А.П. Окладникова. Он утверждает, что у людей каменного века в Сибири уже зарождается эстетическое восприятие мира. Он подчёркивает, что в древнейших находках следов человека обязательно присутствуют плоды его творчества: «Первой находкой, возвестившей миру о том, что история освоения Сибири человеком началась именно в ледниковую эпоху, были кости ископаемых животных, например северного оленя <...> Вместе с ними лежали каменные и костяные изделия, созданные рукой палеолитического мастера, человека древнекаменного века» [8].

В 1936 году у села Бурети им было обнаружено палеолитическое поселение. Под большой каменной плитой залегал рог северного оленя, рядом с которым уцелела статуэтка женщины, вырезанная из бивня мамонта. А.П. Окладников сообщает о множестве найденных обломков глиняных сосудов, каждый из которых «представляет собой образец высокого орнаментального искусства. И с волнением увидели на них те же характерные мотивы, что и на берестяной посуде нашего века. <...> Серия наскальных изображений в пещере Хойт-Цэнкер не случайное, изолированное явление древнейшего искусства Центральной Азии и соседних с ней областей Сибири. В ней можно видеть звено целой цепи художественных явлений, которые характеризуют новый, внезапно возникший из тьмы веков большой художественный мир...» [8].

В этих примерах прослеживается закономерность, которую многие столетия пытаются обосновать философы и педагоги: о роли искусства в жизни человека. Опыт исследования Сибири убеждает, что искусство возникает на земле вместе с человеком и с самого начала стало столь же важным для выживания, как жилище и предметы быта.

Принцип начала показывает, что исходный эйдос действует в системе аналогично «стволовым клеткам» – клеткам-прародителям всех клеток крови. Стволовые клетки формируются на самом раннем этапе построения человеческого тела и обладают уникальными свойствами: они сами находят пути к больному органу и, встраиваясь в его ткани, восстанавливают и его структуру, и функции.

Развитие культуры Сибири в макромасштабе саморазвития позволяет предположить, что вся её историческая траектория представляет собой циклически-линейное движение по стреле времени с периодическим возвращением к исходному «эйдосу», «аттрактору», действующему по принципу «стволовых клеток»: когда возрождение исходной идеи или выражающей её традиции создаёт эффект «лечения» стволовыми клетками. «Идея» словно тоже встраивается в «ткань» культуры и искусства, и восстанавливает их структуру и функции.

Библиографический список

1. Пелипенко А. Культурная динамика в зеркале художественного сознания. *Человек*. 1994, 4: 58 – 76.
2. Кюнер Н.В. *Лекции по истории и географии Сибири*. Курс, читанный на историко-филологическом факультете во Владивостоке в 1918-1919 гг. Владивосток, 1919.
3. Троцкий Л. *О Сибири. Речь на вечере сибиряков 28 февраля 1927 г. (из ранее закрытых архивов госбезопасности, спецхран)*. Новосибирск: ИИЦ «Инфопринт», 1990.
4. Дамешек Л.М., Ремнев А.В. и др. *Сибирь в составе Российской империи*. Москва: Новое литературное обозрение, 2007.
5. *Сибирский текст в русской культуре*: сборник статей. Под редакцией А.П. Казаркина, Н.В. Серебренникова. Вып. 2. Томск: Издательство Томского университета, 2007.
6. Мордкович В.Г. *Сибирь в перекрестье веков, земель и народов: очерки этно-экологической истории региона*. Новосибирск: «Сова», 2007.
7. Цит. по: Поршнев Б.Ф. *О начале человеческой истории (Проблемы палеопсихологии)*. Москва: Издательство «Мысль», 1974.
8. Окладников А.П., Окладникова Е.А. *Заселение Земли человеком*. Available at: <http://www.livelib.ru/book/1000747648>

References

1. Pelipenko A. Kul'turnaya dinamika v zerkale hudozhestvennogo soznaniya. *Chelovek*. 1994, 4: 58 – 76.
2. Kyuner N.V. *Lekcii po istorii i geografii Sibiri*. Kurs, chitannyj na istoriko-filologicheskom fakul'tete vo Vladivostoke v 1918-1919 gg. Vladivostok, 1919.
3. Trockij L. *O Sibiri. Rech' na vechere sibirjakov 28 fevralya 1927 g. (iz ranee zakrytyh arhivov gosbezopasnosti, spechran)*. Novosibirsk: IIC «Infoprint», 1990.

4. Dameshek L.M., Remnev A.V. i dr. *Sibir' v sostave Rossijskoj imperii*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2007.
5. *Sibirskij tekst v russkoj kul'ture: sbornik statej*. Pod redakciej A.P. Kazarkina, N.V. Serebrennikova. Vyp. 2. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2007.
6. Mordkovich V.G. *Sibir' v perekrest'e vekov, zemel' i narodov: ocherki 'etno-'ekologicheskoi istorii regiona*. Novosibirsk: «Sova», 2007.
7. Cit. po: Porshnev B.F. *O nachale chelovecheskoj istorii (Problemy paleopsihologii)*. Moskva: Izdatel'stvo «Mysl'», 1974.
8. Okladnikov A.P., Okladnikova E.A. *Zaselenie Zemli chelovekom*. Available at: <http://www.livelib.ru/book/1000747648>

Статья поступила в редакцию 14.09.15

УДК 008

Urmia I.A., Doctor of Cultural Studies, Head of Humanitarian and Natural Science Disciplines, Moscow Institute of Public administration and Law (Moscow, Russia), E-mail: urminia@gmail.com

Sorokopud Yu.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Psychology and Pedagogy, Moscow Institute of Public administration and Law (Moscow, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

SOCIO-CULTURAL DESIGN ART OBJECTS IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION. The article is devoted to the ambiguity of processes of integration of national cultures in the global community as a result of globalization, the formation of the sociocultural paradigm, embodied by the mass culture in which it is possible to use socio-cultural technology design artistic images. The authors come to the conclusion that art is included into the system of mass communications in terms of identifying their informational functions of art perception and consumption of information. Mass artistic production circulating in the media, modifies previous aesthetic criteria, norms and notions of artistic tastes, replacing them solely symbolic functions

Key words: socio-cultural design, culture, globalization, information, mass communication.

И.А. Урмина, д-р культурологии, зав. каф. гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, НОУ ВПО «Московский институт государственного управления и права», г. Москва, E-mail: urminia@gmail.com

Ю.В. Сорокопуд, д-р пед. наук, доц., зав. каф. психологии и педагогики, НОУ ВПО «Московский институт государственного управления и права», г. Москва, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБЪЕКТОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Статья посвящена неоднозначности процессов интеграции национальных культур в мировое сообщество в результате глобализации, формированию социокультурной парадигмы, олицетворяемой массовой культурой, в рамках которой возможно использование технологий социокультурного проектирования художественных образов. Авторы приходят к выводу, что искусство оказывается включенным в систему массовых коммуникаций в плане отождествления их информационных функций, восприятия искусства и потребления информации. Массовость художественной продукции изменяет прежние эстетические критерии и представления о художественных вкусах, замещая их знаковыми функциями.

Ключевые слова: социокультурное проектирование, культура, глобализация, информация, массовые коммуникации.

Социокультурное проектирование – это специфическая технология, представляющая собой конструктивную, творческую деятельность, сущность которой заключается в анализе проблем и выявлении причин их возникновения, выработке целей и задач, характеризующих желаемое состояние объекта или сферы проектной деятельности, разработке путей и средств достижения поставленных целей. Технология социокультурного проектирования предполагает определенную мировоззренческую установку проектировщика, его позиционное самоопределение по отношению к объекту проектной деятельности, которое может осуществляться в пространстве двух альтернатив: изменение (развитие) или сохранение [1]. Оптимальное соотношение между процессами воспроизводства культурного наследия (т. е. актуализации, востребованности уже существующих в культуре или существовавших ранее явлений, ценностей, норм, традиций и т. д.) и процессами культурной инновации предполагает безусловное доминирование первой тенденции. К феномену «культурное» категория «развитие» применима в очень узком диапазоне ситуаций. Культура как система принятых норм есть нечто противостоящее развитию, поскольку консервирует и удерживает стабильность онтологической картины мира, является производной от неё и создает нормативные институты ее закрепления [2].

Культуру можно представить как совокупность характерных для социальной общности ценностей, норм, смыслов, идеалов, зафиксированных в текстах культуры в различных формах. В современных условиях глобализации происходит процесс интеграции культур в мировом сообществе, которому соответствуют сверхмасштабные формы: мега-общества, супер-этносы, мега-культура и т. д. В результате внедрения современных информационных технологий глобализация меняет характер социально-экономических систем, национальных государств, которые перестают быть автохтонными («самозамкнутыми») закрытыми системами. При этом изменение информационных сетей осуществляется по определенным направлениям коммуникационной социокультурной интеграции, смысл которой состо-

ит в том, что отсутствует ориентация на каждую страну, каждую нацию, и каждую личность [3].

Социокультурный контекст глобализации может быть рассмотрен в рамках формирования информационного поля массовой культуры, процессов нарастания объема «универсальных» элементов культуры. По мере количественного роста они приходят в столкновение с национальными культурными приоритетами и ценностями. В результате появляются напряженность и конфликты между разными уровнями культуры в сферах социокультурных взаимодействий, связанных с международными связями и отношениями. При этом, вовлекаясь в такие процессы, локальные культуры становятся «неравноценными», а культурные паттерны более высоких уровней становятся базовыми для менее развитых и подчиненных экономически стран, трансформируясь по образу глобальных. Происходит переструктурирование международных социокультурных взаимодействий в новые стратифицированные уровни: более высокие стандарты мировой цивилизации изменяют сложившиеся механизмы социокультурной адаптации во всех странах. В результате глобализации, как интеграции национальных культур в мировое сообщество, формируется единая социокультурная парадигма, олицетворяемая массовой культурой. Эта парадигма нивелирует особенности национальных культур, ведет к утрате их самобытности и приведению культурных ценностей к неким общим социокультурным стандартам. В такой трактовке процессы глобализации оказываются альтернативными культурной самобытности.

При этом социокультурная среда как совокупность социальных и культурных условий совместной жизнедеятельности людей в конкретном обществе или сообществе определяет ценности, нормы, идеалы, правила, стереотипы т.д. (как в повседневной, так и в профессиональной сфере). Социокультурная компетентность, как совокупность знаний и навыков, позволяет человеку отбирать, понимать, организовать информацию, представленную в знаковой форме и успешно её использовать в личных и общественных целях (при решении личных и общественно зна-

чимых групповых задач и проблем). Для этого возможно использовать навигаторы (ТВ, радио, Интернет и т. д.), побуждающие человека осуществлять поиск необходимой информации по ключевым словам, представляющей, однако, лишь иллюстративный материал к реальным событиям прошлого и настоящего. Назовём этот процесс «познанием в образах», термином, привычным, например, для информационной эстетики. Подведение под законы информации сводит эстетическое содержание и культурный смысл создания и восприятия художественных объектов к формализационным актам. Содержание художественного произведения оказывается производным от его формального содержания, представленного в виде сигналов и кодов. В этом случае его восприятие отображается последовательностью знаков, «опознаваемых» получателем, автор-отправитель, имеющий набор знаков, комбинирует их в определенном порядке и передает через канал связи. Реципиент усваивает информацию путём сопоставления воспринятых элементов с имеющимся у него кодом, расшифровывает и «включает» их в память как «элементы искусства». Воспри-

ятие художественного «сообщения» приобретает кумулятивный (накопительный) характер. Приём информации, которую принято называть эстетической, основывается на законе оптимальной способности восприятия (поток информации за единицу времени не должен превышать 16 бит/сек). Тем самым, главной характеристикой сообщения становится его «понятность», узнаваемость, которая и рассматривается в информационной эстетике как величина эстетическая (узнаваемая избыточность знаков вызывает позитивные эмоции). Таким образом, эстетическая ценность художественного объекта определяется различными значениями избыточности информации в диапазоне между оригинальностью и банальностью. С этой точки зрения оказывается возможной включённость искусства в систему массовых коммуникаций в плане отождествления их информационных функций, восприятия искусства и потребления информации. Массовость художественной продукции, циркулирующей в СМИ, изменяет прежние эстетические критерии, нормы и представления о художественных вкусах, замещающая их исключительно знаковыми функциями.

Библиографический список

1. Орлова Э.А. Проблемно ориентированное социокультурное проектирование. Теория и методология. *Теоретические основания культурной политики*. Москва, 1993: 80.
2. Зув С.Э. Культура в контексте развития. *Вопросы методологии*. 1991, 2: 21
3. Урмина И.А. Механизмы наследования культуры организации как социальной единицы. *Наследие и современность*. 2014; 21: 72 – 87.

References

1. Orlova E.A. Problemno orientirovannoe sociokul'turnoe proektirovanie. Teoriya i metodologiya. *Teoreticheskie osnovaniya kul'turnoj politiki*. Moskva, 1993: 80.
2. Zuev S.E. Kul'tura v kontekste razvitiya. *Voprosy metodologii*. 1991, 2: 21
3. Urmina I.A. Mehanizmy nasledovaniya kul'tury organizatsii kak social'noj edinicuy. *Nasledie i sovremennost'*. 2014; 21: 72 – 87.

Статья поступила в редакцию 05.10.15

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	3	РЕФЛЕКСИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.....	35	КОМПЕТЕНЦИЙ НА СТЫКЕ ПРОЕКТНОЙ, ПРОИЗВОДСТВЕННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ И АНАЛИТИЧЕСКОЙ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА	72
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ					
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ					
В.К. Агагаримова К ПРОБЛЕМЕ АНТРОПОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА.....	5	В.А. Сотникова ДИНАМИКА КАЧЕСТВА УСЛОВИЙ ГОТОВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ (МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ) К ВВЕДЕНИЮ И ОСВОЕНИЮ ФГОС НОО НА ПРИМЕРЕ АЛЕКСАНДРОВСКОГО И КИРОВСКОГО РАЙОНОВ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ.....	39	Е.С. Лизунова СТРАТЕГИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА СО СТУДЕНТАМИ-МУЗЫКАНТАМИ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	73
В.К. Агагаримова, П.В. Валиева, Р.Ю. Ибрагимова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	6	Т.К. Тарноевская «ФОРТЕПИАННЫЕ ПЬЕСЫ ИЗ РОССИИ. 49 МУЗЫКАЛЬНЫХ ОБРАЗОВ» С. СЛОНИМСКОГО	41	Г.А. Магомедов, Е.Э. Магомедова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЯМИ	76
А.А. Александрова ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА КЕЙСОВ	8	Л.И. Уколова СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ СОЗДАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ.....	43	3.3. Магомедова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	77
Т.П. Бучилина ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»	11	Н.В. Веницкая, Е.П. Шабалина ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ	45	С.Ю. Малкин ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОСВОЕНИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ЯЗЫКА ПРОИЗВЕДИЙ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI вв.	79
О.В. Грибкова ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В КОНТЕКСТЕ НАУЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ.....	14	Н.В. Веницкая, Е.П. Шабалина ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ АЛТАЙСКОГО РЕГИОНА	48	Х.Э. Мамалова ВАЙНАХСКАЯ ЭТИКА КАК СРЕДСТВО ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ЧЕЧЕНСКОГО МОЛОДЕЖИ	82
Г.Т. Исхакова, Р.Я. Дильмухаметова МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОО	15	О.В. Болтыков ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН	51	И.Х. Милеев СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ УЧЕБНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	83
А.Ю. Кузнецов СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ И ДУХОВНО- НАВЯЩЕННОГО СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ	18	Ш.И. Булуева, З.В. Масеева, Р.М. Эхаева К ВОПРОСУ ОБ ЭТНОПЕДАГОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ.....	52	А.С. Петелин, Е.С. Лизунова ИДЕАЛЬНЫЙ МУЗЫКАЛЬНО- СМЫСЛОВОЙ КОНСТРУКТ: ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СМЫСЛОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕКСТА	85
Ж.В. Кузнецова ПЛАВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ.....	20	Д.А. Гусев, Ф.В. Повешедная НАРОДНОЕ ПРИКЛАДНОЕ ТВОРЧЕСТВО В СЕЛЬСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РОССИИ: ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ.....	54	О.А. Овсянникова МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ВОКАЛЬНО- ХОРОВЫХ НАВЫКОВ КАДЕТОВ ТЮМЕНСКОГО ПРЕЗИДЕНТСКОГО КАДЕТСКОГО УЧИЛИЩА	87
Ж.В. Кузнецова РАЗВИТИЕ ЛОВКОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ НА ФИЗИКУЛЬТУРНЫХ ЗАНЯТИЯХ.....	22	Е.К. Дворянкина, С.В. Коровина СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ВУЗА В ЛОГИКЕ НОВОЙ НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ	57	Д.А. Петров, Н.В. Самсонова, Г.С. Бережная УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ КОНФЛИКТАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	92
М.Л. Леушина ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ – НЕОТЪЕМЛЕМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ.....	24	С.С. Джабагова ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ «ПРИКЛАДНАЯ ИНФОРМАТИКА В ЭКОНОМИКЕ» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ»	60	Л.М. Соколова СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	94
К.А. Малагусейнова СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ЛИЧНОСТНЫМ КАЧЕСТВАМ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ.....	26	Л.И. Столярчук, Т.М. Иванова АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕЙ МАТЕРИ В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX вв.	61	С.В. Ульяновкин МОДЕЛЬ НАВЯЩЕННО-ВОЛЕВОГО САМОВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ.....	96
В.И. Мищенко К ВОПРОСУ О ГЕНЕАЛОГИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ	27	С.А. Козлова ПРЕДВОСХИЩАЮЩАЯ ПЕДАГОГИКА: ОСОБЕННОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ	63	А.З. Хайрулаева, М.Г. Даудов К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БАКАЛАВРОВ	99
В.И. Мищенко ОСОБЕННОСТИ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ	29	Д.А. Коноплянский СОВРЕМЕННЫЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ КОНТЕНТ «КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫЙ ВЫПУСКНИК ВУЗА»	66	Л.В. Шокорова СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В XVIII – XX вв.	101
В.И. Мищенко ОТКЛОНЯЮЩЕЕСЯ ПОВЕДЕНИЕ МОЛОДЕЖИ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОБЛЕМА	31	Е.А. Костина КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	69	Л.В. Шокорова, Г.В. Юстус ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО НА ПРИМЕРЕ МОДЕЛИ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС.....	105
Д.Ш. Мустафаева ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К СОЗДАНИЮ ПОЛНОЦЕННОЙ СЕМЬИ.....	33	А.С. Лагоха МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО РАЗВИТИЯ		Г.В. Юстус РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ С ПОМОЩЬЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРЕНИНГОВ	107
Н.Я. Сайгушев, Г.И. Ишмуллина, О.А. Веденеева, Ю.Б. Мелехова РАЗВИТИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ				Т.А. Затямина ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОСНОВЫ КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ В ВОСПРИЯТИИ ЕЕ ПОДРОСТКАМИ.....	109

А.Ю. Кабушко СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ДЕТЬМИ- ИНВАЛИДАМИ.....	110
Е.Е. Седова, С.В. Пономарёва РОЛЬ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ В РАЗРАБОТКЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ В КАДЕТСКИХ КОРПУСАХ РОССИИ XIX ВЕКА.....	112
М.Р. Скоробогатова ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ В ГЕРМАНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX – НАЧАЛЕ XXI вв.	114
А.Ю. Кузнецов КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСИН РОССИИ	117
С.А. Лысиченкова ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	121
А.Б. Медников, А.И. Ткаченко, Б.А. Клименко ДВИГАТЕЛЬНЫЕ УМЕНИЯ И НАВЫКИ КАК ПРЕДМЕТ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОВД.....	124
Е.В. Мещерякова ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК КУЛЬТУРА В ИНОЯЗЫЧНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ	126
О.А. Овсянникова, О.В. Межецкая ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ	127
В.В. Кузнецова СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	129
Н.Ф. Петрова ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИТА, КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ И СОХРАНЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ.....	132
А.К. Чалданбаева ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРА БИОЛОГИИ	133
Н.Ю. Абраменко, И.Б. Голубь ПУТИ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА НА ПРИМЕРЕ НАЧАЛЬНОГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	136
Н.М. Арипова, М.А. Арипов САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ	139
Ф.Р. Асадулаева, С.А. Кареева, Д.З. Абасалиева РОДНОЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ПРИБЛИЖЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К НАЦИОНАЛЬНЫМ ИСТОКАМ.....	142
Е.В. Багирова КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ИНСТИТУТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ	145
А.В. Бибикина ОСВОЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ КИНОЯЗЫКА КАК ОСНОВЫ ПОСТИЖЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МЕДИАКУЛЬТУРЫ	147
Д.А. Воронов ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ У КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	150
П.Д. Гаджиева, Н.А. Хурдаев СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	152
А.С. Гричанов СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ МВД РОССИИ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА.....	153
А.Р. Джигоева, А.Г. Бесеева О СТИМУЛИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРАЦИИ	155
С.Н. Дорофеев, Е.А. Емелина ТЕРНАРНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ МАТЕМАТИЧЕСКОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ ФИЗИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ.....	157
В.Е. Солдаткин ИЗУЧЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ ОРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ЮБИЛЕЯ КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ РЕЖИССЕРОВ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПРАЗДНИКОВ	160
В.П. Шибеев ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ	162
Р.Р. Шафиева ОБРАЗНОЕ СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ (НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПТА «ЗАКОН» В БАШКИРСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ)	164
Г.В. Финашина К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	166
А.И. Юдина, О.А. Филиппова ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА.....	168
Ю.В. Казанцева, А.Н. Корниченко, А.В. Орлов, И.Н. Языкова ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	171
Н.Н. Уварова СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	174
Д.П. Ананин КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ В РАМКАХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА.....	175
Л.М. Бронникова, И.В. Кисельников, О.А. Тыщенко МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОШИБОК ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ С ПАРАМЕТРАМИ УЧАСТНИКАМИ ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ ПРОФИЛЬНОГО УРОВНЯ АЛТАЙСКОГО КРАЯ В 2015 ГОДУ	179
Л.А. Каирова ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	183
И.В. Кисельников МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСНОВНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО	
ЭКЗАМЕНА ПО МАТЕМАТИКЕ В 2015 ГОДУ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ	186
Н.В. Мжельская МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	189
Т.И. Новичихина, П.Д. Голубь, А.Д. Насонов УЧЕНИЕ ОБ ЭЛЕКТРИЧЕСТВЕ КАК ОСНОВА НАУЧНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ПОЛЯ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ЭЛЕКТРОМАГНИТНОЙ КАРТИНЫ МИРА	192
Т.И. Новичихина ЭЛЕКТРОДИНАМИКА В СТРУКТУРЕ НАУЧНО- ИНФОРМАЦИОННОГО ПОЛЯ.....	195
И.С. Рыбина МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	198
С.С.-А. Вазкаева МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ПАКЕТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БАКАЛАВРОВ ПРОФИЛЯ «МАТЕМАТИКА, ИНФОРМАТИКА»	201
И.А. Громова, В.Н. Бородина ПРОФИЛАКТИКА БРОДЯЖНИЧЕСТВА И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ БЕСПРИЗОРНЫХ ПОДРОСТКОВ	203
З.С. Магомадова ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА	206
Т.В. Поштарева ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКО- ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	208
О.В. Ровенко К ВОПРОСУ О СУБЪЕКТОГЕНЕЗЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ	210
Э.А. Тарамова СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ПРЕДМЕТНИКА К ВНЕДРЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	211
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
В.Н. Бородина, М.Д. Гончарук ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ЦЕННОСТНО- СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА).....	214
Е.В. Ким СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ КАК ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ.....	216
И.В. Климова, Л.А. Очирова, Г.А. Дмитренко СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО БЕЗРАБОТНОГО ГОРОЖАНИНА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ	218
Н.Ю. Максимова ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ПРАКТИКА КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ	221
М.А. Чернова ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	224

Б.А. Солтанбекова ПРОБЛЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА У ПОДРОСТКОВ	226
--	-----

В.Р. Малахова ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ ПРОЦЕССОВ	229
--	-----

Н.И. Медведева ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПОПУЛЯЦИОННОГО СТРЕССА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	231
---	-----

Н.А. Аминов, З.З. Жамбеева РАЗНОУРОВНЕВЫЕ СВЯЗИ «САМОЦЕННОСТИ» ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В СТРУКТУРЕ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ	232
--	-----

Е.Ф. Боленкова ОТНОШЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ К ЕГЭ КАК АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	235
--	-----

Е.В. Василенко, Н.Н. Крыжевская, М.В. Максименко ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СОТРУДНИКА ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ	237
---	-----

А.В. Исаев, С.В. Леонов, Т.Р. Саноян ОЦЕНКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ АНТИЦИПАЦИИ У СПОРТСМЕНОВ БОРЦОВ РАЗНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ	239
--	-----

Г.А. Кулиева, В.В. Глебов, Д.В. Лунев, М.А. Кочанова СПЕЦОЦЕНКА УСЛОВИЙ ТРУДА МУЗЫКАНТОВ ОРКЕСТРОВЫХ ГРУПП	242
---	-----

О.А. Брылева, И.В. Григоричева, Ю.А. Мельникова СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОЛИМПИАДНОГО ДВИЖЕНИЯ	245
---	-----

Ф. Тан ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ ПОКОЛЕНИЯМИ В КИТАЕ НА ПРИМЕРЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ	249
--	-----

С.К. Амирова, С.С. Гасанова, Т.Г. Гаджимагомедова К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ РЕБЁНКУ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПРИ ПЕРЕЖИВАНИИ ОДИНОЧЕСТВА В ПОСТРАЗВODНОЙ СИТУАЦИИ	252
--	-----

О.В. Ахмадуллина ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФГОС В ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ	254
--	-----

О.А. Бокова, О.В. Обласова ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЦ ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ СОВМЕСТНОЙ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ	255
---	-----

В.В. Глебов, И.Ю. Суворова, Е.В. Аникина ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ И ИХ ИДЕНТИЧНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	258
---	-----

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Л.А. Алиева ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПАМЯТНИКОВ ПРАВА КАЙТАГА	262
--	-----

С.Н. Гонтарь, А.А. Отаров ВОПРОСЫ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ПРИНУДИТЕЛЬНОГО ПРОИЗВОДСТВА ОСВИДЕТЕЛЬСТВОВАНИЯ ПРИ РАССЛЕДОВАНИИ УГОЛОВНЫХ ДЕЛ	263
---	-----

О.М. Овчинников ОПЕРАТИВНО-РОЗЫСКНАЯ И УГОЛОВНО- ПРОЦЕССУАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ГНОСЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА	265
---	-----

А.А. Рясов, Г.Г. Жигалова СПОСОБЫ ФИКСАЦИИ И ИЗЪЯТИЯ КОМПЬЮТЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СЛЕДОВ ПРЕСТУПЛЕНИЯ	267
--	-----

Л.Г. Устинова, М.В. Султанова ГУМАНИТАРНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ В ЗАРУБЕЖНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ	268
---	-----

А.К. Хадиков ГОСУДАРСТВЕННО-ПРАВОВОЕ СТАНОВЛЕНИЕ РЕСПУБЛИКИ СЕВЕРНАЯ ОСЕТИЯ – АЛАНИЯ (1918 – 2015 гг.)	270
--	-----

А.Ю. Чеджемов, С.Р. Чеджемов К НЕКОТОРЫМ ВОПРОСАМ ВЫЯВЛЕНИЯ ОСНОВНЫХ НАРУШЕНИЙ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В ИСПОЛЬЗОВАНИИ СРЕДСТВ СИСТЕМЫ ОБЯЗАТЕЛЬНОГО МЕДИЦИНСКОГО СТРАХОВАНИЯ	271
--	-----

МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ

В.В. Гафаров, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, Д.О. Панов, В.Н. Максимов, А.В. Гафарова ПОЛИМОРФИЗМ ГЕНА РЕЦЕПТОРА НЕЙРОПЕПТИДА S (NPSR1) И ЕГО АССОЦИИРОВАННОСТИ С НАРУШЕНИЕМ СНА В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ МУЖЧИН	275
--	-----

В.В. Гафаров, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, Д.О. Панов, А.В. Гафарова РИСК РАЗВИТИЯ АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИИ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН И ЖИЗНЕННОЕ ИСТОЩЕНИЕ В РОССИИ / СИБИРИ (ПРОГРАММА ВОЗ «MONICA-ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ»)	278
---	-----

В.В. Гафаров, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, Д.О. Панов, А.В. Гафарова ВЛИЯНИЕ СТРЕССА В СЕМЬЕ НА РИСК ИНФАРКТА МИОКАРДА И ИНСУЛЬТА В ТЕЧЕНИЕ 16-ЛЕТНЕГО НАБЛЮДЕНИЯ В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25 – 64 ЛЕТ (программа ВОЗ «MONICA- psychosocial»)	281
--	-----

В.В. Гафаров, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, Д.О. Панов, А.В. Гафарова ОТНОШЕНИЕ К СВОЕМОУ ЗДОРОВЬЮ В ОТКРЫТОЙ ПОПУЛЯЦИИ СРЕДИ ЖЕНЩИН 25 – 64 ЛЕТ С ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТЬЮ (программа ВОЗ MONICA- psychosocial)	284
---	-----

Г.Г. Жигалова, А.А. Рясов ПЕРВАЯ ПОМОЩЬ ПРИ КЛИНИЧЕСКОЙ СМЕРТИ В РАМКАХ ОКАЗАНИЯ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ СОТРУДНИКАМИ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	286
---	-----

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ

И.И. Кузьменко, О.А. Борис ОСОБЕННОСТИ ПЕРСОНАЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ	289
---	-----

А.А. Магулаева РОЛЬ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ КОММУНИКАЦИЙ В ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПРЕДПРИЯТИЕМ	291
--	-----

Л.Ф. Орлов ДОХОДЫ НАСЕЛЕНИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ СТАБИЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА	293
---	-----

Е.А. Филатов, С.А. Поляков ИНТЕГРАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЯТИФАКТОРНОЙ МОДЕЛИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИННОВАЦИЙ	296
--	-----

Э.К. Хадикова МЕТОДОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМ РАЗВИТИЕМ АГРОПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ	301
--	-----

Г.А. Штейн К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ С ИННОВАЦИОННОЙ ПОЛИТИКОЙ ГОСУДАРСТВА	304
---	-----

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

М.К. Артына ОТ ПРАГМАТИКИ К ПРАГМАТИНГВИСТИКЕ: ПРОБЛЕМА АНТРОПОЦЕНТРИЗМА В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ	309
--	-----

Ю.Г. Бабичева, Н.А. Гузь ТОЧКА ЗРЕНИЯ В РОМАНЕ И.А. ГОНЧАРОВА «ОБЫКНОВЕННАЯ ИСТОРИЯ»: ОЦЕНОЧНЫЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПЛАНЫ ПРОЯВЛЕНИЯ	311
---	-----

И.А. Бедарева ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА ГРУППОВОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ГОВОРОВ АЛТАЯ)	315
---	-----

М. Р. Бекова ХУДОЖЕСТВЕННОЕ И ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПРОИЗВЕДИЙ ИНГУШСКОГО ПИСАТЕЛЯ АХМЕТА БОКОВА	318
--	-----

А.А. Вердеш ПРЯМАЯ РЕЧЬ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ НЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ: НОВЫЕ ЯВЛЕНИЯ	319
--	-----

А.В. Гусейнова ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ	322
---	-----

А.А. Мартинкова, Ю.Ю. Данилова, Д.А. Салимова, Е.Л. Кудрявцева ПРОБЛЕМЫ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ И САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ: УЧЕТ КУЛЬТУРОВОЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ПРИ ТЕСТИРОВАНИИ	325
--	-----

Л.И. Жуковская ЯЗЫКОВОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ КОНЦЕПТА «МЕНТАЛИТЕТ / МЕНТАЛЬНОСТЬ» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ (ПО ДАННЫМ СВОБОДНОГО НАПРАВЛЕННОГО АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)	329
---	-----

С.И. Инаркаева ХАРАКТЕР И ЕГО СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЕДИНСТВО В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДИИ	334
--	-----

С.И. Инаркаева О РОЛИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ДЕГУМАНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА	335
---	-----

Л.С. Кара-оол ТЕРМИНЫ РОДСТВА И СВОЙСТВА ТУВИНСКОГО ЯЗЫКА: СТИЛИСТИЧЕСКАЯ МАРКИРОВАННОСТЬ	337
---	-----

Н.Ф. Крылова ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ ПРОИЗВОДНЫХ АДЪЕКТИВОВ	340
---	-----

А.С. Кызласов, З.Е. Каскаракова, П.Е. Белоглазов О СОВРЕМЕННОМ СОСТОЯНИИ УСТНОГО РАЗГОВОРНОГО ХАКАССКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ДИАЛЕКТНОЙ РЕЧИ ХАКАСОВ).....	ПИСЕМ ИГУМЕНА НИКОНА (ВОРОБЬЕВА).....	К.В. Прохорова, И.М. Прусова КАТАЛОГ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫСТАВКИ КАК ИСТОЧНИК ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОГО ЗНАНИЯ
342	389	438
Х.М. Мартазанова ИНГУШСКИЙ ПРОСВЕТИТЕЛЬ-ЭНЦИКЛОПЕДИСТ И МЫСЛИТЕЛЬ ВАСАН-ГИРЕЙ ДЖАБАГИЕВ	М.Ю. Аржанников ИСТОРИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ НЕМЕЦКОЙ ЗАГОВОРНОЙ ТРАДИЦИИ.....	Л.А. Ткаченко, А.В. Ткаченко ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ КАФЕДРЫ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
345	393	440
Х.М. Мартазанова ПРОБЛЕМАТИКА И ОБРАЗНЫЙ СТРОЙ ПОВЕСТИ «ДОРОГИ ЛЮБВИ» И. БАЗОРКИНА.....	О.В. Воронушкина «ДВУХФОКУСНОСТЬ» СКРЫТЫХ СМЫСЛОВ	М.А. Осипова РОЛЬ ЗАКАЗЧИКОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮВЕЛИРНОЙ ФИРМЫ «БОЛИН».....
347	395	443
И.В. Морозов ПЬЕСА «ЗА ЗАКРЫТЫМИ ДВЕРЯМИ»; К ПРОБЛЕМЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО ПСИХОАНАЛИЗА Ж.-П. САРТРА.....	Ю.Н. Кириллова, Н.В. Нечаева МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ВЕРБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗНОГО КОМПОНЕНТА КОНЦЕПТА UMWELTSCHUTZ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ)	Н.С. Золотых ВЛИЯНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИНАСТИЙ АЛТАЯ
348	399	445
Н.А. Нарыкова, И.В. Крюкова СУБАФИКСЫ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА, ЗАИМСТВОВАННЫЕ ИЗ АНГЛИЙСКОГО	П.В. Маркина ОСОБЕННОСТИ ОДЕССКОГО ТЕКСТА БАБЕЛЯ.....	
350	402	
Т.Г. Ноздрин КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКА, ПОЛА И СОЦИУМА КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ГЕНДЕРНОЙ ЛИНГВИСТИКИ	О.Д. Пермяков ЗАИМСТВОВАНИЯ ИЗ РУССКОГО ЯЗЫКА В ДИАЛЕКТЕ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ	ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ
352	405	
А.Ч. Ооржак НАИМЕНОВАНИЯ ПИАЛ / ЧАШЕК В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ	Т.П. Сухотерина, М.С. Небольсина ПОВСЕДНЕВНАЯ ПИСЬМЕННАЯ СТУДЕНЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ДИСКУРСИВНОМ АСПЕКТЕ.....	С.А. Айларова, Л.Т. Тебиева «НА ХОЛМЕ» А.-Г. КЕШЕВА (КАЛАМБИЯ): ХОЗЯЙСТВЕННЫЙ МИР ГОРСКОГО СЕЛА.....
355	407	448
Т.Х. Очур ОБРАЗ-СИМВОЛ ОЧАГА В ПРОЗЕ С. САРЫГ-ООЛА.....	М.С. Смоля ГРАММАТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ СТЕПЕНЕЙ СРАВНЕНИЯ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В ОСТРОВНЫХ СМЕШАННЫХ ВЕРХНЕНЕМЕЦКИХ ГОВОРАХ	С.П. Волохов ФАКТОРЫ И ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО НЕДОВОЛЬСТВА НАСЕЛЕНИЯ В РЕГИОНАХ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1950-х – НАЧАЛЕ 1960-х гг. В КОНТЕКСТЕ РОССИЙСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ
357	409	450
Л.Н. Папакина, Э.Б. Тахмезова, З.М. Байрамова ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ЧАСЫ» В РОМАНЕ М. БУЛГАКОВА «БЕЛАЯ ГВАРДИЯ»	Н.Д. Голев, Н.Н. Шпилюная ВАРИАНТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОНОСЕОЛОГИЧЕСКОГО УРОВНЯ В СТРУКТУРЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ СОЧИНЕНИЙ ПО КАРТИНЕ В.А. СЕРОВА «ДЕВОЧКА С ПЕРСИКАМИ»)	В.А. Скопа ОБЯЗАННОСТИ «НЕПРЕМЕННЫХ» ЧЛЕНОВ СТАТИСТИЧЕСКИХ КОМИТЕТОВ ПО ПОЛОЖЕНИЮ 1860 г. (ПО МАТЕРИАЛАМ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ)
359	412	455
Н.И. Пирманова ЛЕКСИКА УРАЛЬСКИХ КАЗАКОВ КАК БАЗОВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КУЛЬТУРЫ УРАЛЬСКОГО СТАРООБРЯДЧЕСТВА.....	ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ	ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ
361		
Н.И. Тюкаева ЖАНРОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ	А.Е. Камзина АНТИЧНЫЕ ИСТОКИ ЕВРОПЕЙСКОЙ АРХИТЕКТУРНОЙ ФОРМЫ.....	О.А. Арутюнян, Ж.В. Богатырёва СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА.....
363	416	458
Т.Б. Радбиль, В.А. Юматов КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЕ.....	Г.И. Козлов ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА. К.С. СТАНИСЛАВСКИЙ И Н.В. ДЕМИДОВ: ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ «СКВОЗНОГО ДЕЙСТВИЯ» И СПОСОБЫ ПРИМЕНЕНИЯ В АКТЁРСКОЙ СРЕДЕ	Я.Ю. Голенко СОЦИАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА: ПРОБЛЕМЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ.....
365	418	460
В.В. Сайгин КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ СВЯЗКА «ГРЕХ» – «ПОКАЯНИЕ» – «ДОБРОДЕТЕЛЬ» КАК СТРУКТУРА КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОЛЯ «ГРЕХ» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	Г.И. Козлов ТЕАТРАЛЬНОЕ ИСКУССТВО. ТРИУМФИРАТ, КАК ДВИГАТЕЛЬ ПСИХИЧЕСКОЙ ЖИЗНИ АКТЁРА	Б.Ю. Громов СМЕХ УМА И СМЕХ ТЕЛА: ФИЛОСОФСКИЙ СМЕХОВОЙ РЕАЛИЗМ
368	420	462
Е.Е. Смирнова КОНЦЕПТ «ИСТИНА» В СОВЕТСКОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ: К ПРОБЛЕМЕ ДИСКУРСИВНОГО ВАРИИРОВАНИЯ КОНЦЕПТОВ.....	Р.В. Некрасов ОБЪЕМНО-ПЛАСТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА И ОБРАЗНАЯ СЕМАТИКА ПЕЧИ В ТРАДИЦИОННОЙ ИЗБЕ КОМИ-ЗЫРЯН ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА	М.В. Доронина О СИСТЕМНЫХ ОСНОВАНИЯХ СООТНОШЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ И ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ
372	422	465
Т.М. Уздеева СИНОНИМИЧЕСКИЕ РЯДЫ СЛОВ И ИХ ФУНКЦИЯ В РОМАНЕ «ЧТО ДЕЛАТЬ?» Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО.....	Т.М. Степанская ХРАМЫ АЛТАЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДИНАМИКЕ XX ВЕКА	Д.Н. Воропаев ПОНИМАНИЕ «НИГИЛИЗМА» И «НИЧТО» В КОНТЕКСТЕ МЫШЛЕНИЯ НИЦШЕ / ХАЙДЕГГЕРА.....
375	425	468
Т.М. Уздеева НАРЦИССИЗМ КАК ИЛЛЮЗИЯ ЭТИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ: ТРАЕКТОРИЯ МУТАЦИИ (ПО РОМАНУ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО «ЧТО ДЕЛАТЬ?»).....	Ш.С. Турганбаева, А.Г. Степанская, И.В. Черняева КОЛОРИСТИЧЕСКОЕ РЕШЕНИЕ КАЗАХСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО КОСТЮМА.....	Д.Н. Воропаев ХАЙДЕГГЕР О ПРОБЛЕМЕ «НЕГАТИВНОСТИ» В ФИЛОСОФИИ ГЕГЕЛЯ.....
377	428	471
И.М. Чебокакова ОБ ОДНОМ ТИПЕ СЛОЖНЫХ СЛОВ ХАКАССКОГО ЯЗЫКА.....	С.А. Ан, М.Г. Костерина КРИЗИСНЫЕ ЯВЛЕНИЯ В ИСКУССТВЕ РУБЕЖА ВЕКОВ	Д.А. Щербаков ПРОШЛОЕ КАК ОСУЩЕСТВИВШЕЕСЯ.....
378	430	473
И.М. Чебокакова ОСОБЕННОСТИ ИМЕН ДЕЯСТВИЙ С АФФИКСОМ =ЫС В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ	Н.С. Золотых, Н.В. Виницкая ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИНАСТИЙ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В XX ВЕКЕ.....	КУЛЬТУРОЛОГИЯ
380	432	
Л.А. Юшкова СИНКРЕТИЧЕСКИЕ ЯВЛЕНИЯ В ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.....	А.Н. Некрасова РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ТРАДИЦИИ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА: ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ИСКУССТВО ДЕТСКОЙ КНИЖНОЙ ГРАФИКИ	Л.Ю. Егеле, Н.В. Поморцева ЛЮТЕРАНСКИЕ ПЕСНОПЕНИЯ: ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ
382	434	477
Н.Д. Суеванди ТУВИНСКИЕ ЛИЧНЫЕ ИМЕНА: ОБЫЧАИ И ТРАДИЦИИ	Л.И. Нехведович ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ЭТНИЧНОСТИ КАК ИСТОЧНИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО СВОЕОБРАЗИЯ ИСКУССТВА.....	О.С. Ильичева РАЗВИТИЕ МАССОВОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ В КОНЦЕ XX ВЕКА.....
387	436	480
А.Н. Смолина ФИГУРАТИВНЫЙ СИНТАКСИС ДУХОВНЫХ		Е.И. Балакина ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОРАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ СИБИРИ В КОНТЕКСТЕ НЕЛИНЕЙНОЙ КАРТИНЫ МИРА
		484
		И.А. Урмина, Ю.В. Сорокопуд СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБЪЕКТОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ.....
		487

ALPHABETICAL INDEX.....	3
SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES	
<u>PEDAGOGICAL STUDIES</u>	
Agaragimova V.K. THE PROBLEM OF ANTHROPOMETRY COMPETENCE OF A SOCIAL WORKER.....	5
Agaragimova V.K., Valieva P.V., Ibragimova R.Y. PSYCHOPEDAGOGICAL PROBLEMS OF EDUCATIONAL TRAINING IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	6
Alexandrova A.A. THE PROCESS OF FORMING REFLEXIVE POSITION OF LEARNERS USING A CASE METHOD.....	8
Buchilina T.P. A PRACTICE-ORIENTED APPROACH IN TRAINING STUDENTS IN THE AREAS OF TRAINING A SPECIALIZATION OF "SOCIO- CULTURAL ACTIVITY".....	11
Gribkova O.V. EDUCATIONAL SPHERE IN THE CONTEXT OF MODERN SCIENTIFIC COMPETENCE OF GRADUATES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES.....	14
Iskhakova G.T., Dilimukhametova R.Ya. METHOD OF PROJECTS AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY OF NATURAL-SCIENCE EDUCATION IN KINDERGARTENS.....	15
Kuzhekov A.Yu. THE SYSTEM OF EDUCATION AND MORAL FORMATION OF A PERSONALITY.....	18
Kuznetsova Zh.V. SWIMMING AS A MEANS OF THE DEVELOPMENT OF MOTORIAL ABILITIES OF CHILDREN OF THE PRESCHOOL AGE.....	20
Kuznetsova Zh.V. THE DEVELOPMENT OF ADROITNESS OF CHILDREN UNDER THE SCHOOL AGE WITH THE USAGE OF PLAYING EXERCISES AT THE PHYSICAL TRAINING OCCUPATION.....	22
Leushina M.L. EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SCHOOL AS AN INDISPENSABLE CONDITION OF FORMATION OF READINESS OF SENIOR PUPILS FOR A HEALTHY LIFESTYLE.....	24
Malaguseynova K.A. MODERN REQUIREMENTS TO PERSONAL QUALITIES OF MANAGERS OF EDUCATION.....	26
Mishchenko V.I. THE QUESTION OF GENEALOGY DEVIANT BEHAVIOR OF YOUNG STUDENTS.....	27
Mishchenko V.I. FEATURES OF DELINQUENT BEHAVIOR IN STUDENTS.....	29
Mishchenko V.I. DEVIANT BEHAVIOR OF THE YOUTH AS INTERDISCIPLINARY PROBLEMS.....	31
Mustafaeva D.Sh. FORMATION OF A VALUABLE RELATION OF STUDENTS TO CREATE A FULL FAMILY.....	33
Saygushev N.Y., Ichmullina G.I., Vedeneva O.A., Melekhova Yu.B. THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' ETHNOPEDAGOGICAL CULTURE BY MEANS OF REFLEXIVE-PEDAGOGICAL METHODS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	35
Sotnikova V.A. THE DYNAMICS OF THE QUALITY OF THE CONDITIONS OF READINESS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS (MUNICIPAL BODIES) TO THE INTRODUCTION AND DEVELOPMENT OF FGOS NOO: CASE STUDY OF ALEXANDER AND KIROV DISTRICTS OF THE STAVROPOL KRAI.....	38
Tarnovskaya T.K. "PIANO PLAYS FROM RUSSIA. 49 MUSICAL IMAGES" OF S. SLONIMSKY.....	41
Ukolova L.I. THE MODERN CONCEPT OF CREATING CULTURAL ENVIRONMENT FOR THE UPBRINGING OF THE YOUNGER GENERATION.....	43
Vinitskaya N.V., Shabalina E.P. THE FORMATION OF VALUE-ORIENTED PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE SPECIALISTS IN A UNIVERSITY.....	45
Vinitskaya N.V., Shabalina E.P. THE FORMATION OF COMMON CULTURAL COMPETENCIES OF STUDENTS ON THE BASIS OF HISTORICAL AND CULTURAL HERITAGE OF THE ALTAI REGION.....	48
Boltykov O.V. FORMING OF CIVIL IDENTITY OF CADETS OF A MILITARY ACADEMY IN THE PROCESS OF TEACHING THE HUMANITIES.....	51
Bulueva Sh.I., Masaeva Z.V., Ehaeva R.M. THE QUESTION OF PRINCIPLES OF ETHNOPEDAGOGY IN EDUCATION IN THE PROCESS OF TRAINING UNIVERSITY STUDENTS.....	52
Gusev D.A., Povshednaya F.V. FOLK APPLIED ARTS IN RURAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF RUSSIA: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS.....	54
Dvoryankina Ye.K., Korovina S.V. SYSTEM APPROACH FOR HIGHER EDUCATION TEACHERS' TRAINING ACCORDING TO THE LOGICS OF A NEW SCIENTIFIC-THEORETICAL PARADIGM.....	57
Dzhabagova S.S. THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS OF "APPLIED INFORMATICS IN ECONOMICS" PROFILE IN STUDYING "DESIGNING OF INFORMATION SYSTEMS".....	60
Stolyarchuk L.I., Ivanova T.M. AXIOLOGICAL FOUNDATIONS OF EDUCATION OF MOTHER IN RUSSIA IN SECOND HALF OF THE 19 th – EARLY 20 th CENTURIES.....	61
Kozlova S.A. PREVENTIVE PEDAGOGY: SPECIFIC FEATURES AND OPPORTUNITIES.....	63
Konoplyansky D.A. MODERN THEORETICAL CONTENT "COMPETITIVE GRADUATE".....	66
Kostina E.A. CROSS-CULTURAL APPROACH TO ORGANIZING STUDENTS' ACADEMIC MOBILITY AT A PEDAGOGICAL INSTITUTION.....	69
Lagoha A.S. METHODOLOGICAL ASPECTS OF INTERDISCIPLINARY DEVELOPMENT OF COMPETENCES AT THE INTERSECTION OF PROJECT, PROFESSIONAL AND ANALYTICAL ACTIVITIES OF A STUDENT.....	72
Lizunova E.S. STRATEGY OF INDIVIDUAL WORK OF A TEACHER WITH STUDENTS-MUSICIANS OF DIFFERENT SPECIALTIES.....	73
Magomedov G.A., Magomedova E.E. PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING OF STUDENTS TO WORK WITH JUVENILE OFFENDERS.....	76
Magomedova Z.Z. THE USE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS.....	77
Malkin S.Yu. THE HERMENEUTIC APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF THE MUSICAL LANGUAGE OF THE WORKS OF THE LATE XX – EARLY XXI CENTURY.....	79
Mamalova H.E. VAINAKH ETHICS AS A MEANS OF ETHNO- CULTURAL EDUCATION OF THE CHECHEN YOUTH.....	82
Miliev I.H. MODERN TRENDS IN THE FORMATION SKILLS OF TRAINING AND RESEARCH ACTIVITY AT PUPILS OF SECONDARY SCHOOL.....	83
Petelin A.S., Lizunova E.S. AN IDEAL MUSICAL-SEMANTIC CONSTRUCT: PSYCHOPEDAGOGICAL PROBLEMS OF SEMANTIC ORGANIZATION OF A MUSICAL TEXT.....	85
Ovsyannikova O.A. THE METHODOLOGY OF THE DEVELOPMENT OF CHORAL VOCAL SKILLS IN CADETS OF TYUMEN PRESIDENTIAL CADET SCHOOL.....	87
D.A. Petrov, Samsonova N.V., Berezhnaya G.S. MANAGEMENT OF THE INNOVATIVE CONFLICTS IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATION.....	92
Sokolova L.M. THE ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF GENDER CULTURE OF A FUTURE TEACHER.....	94
Ul'yankin S.V. A MODEL OF MORAL SELF-UPBRINGING AMONG STUDENTS.....	96
Hairullaeva A.Z., Daudov M.G. THE DEVELOPMENT OF LEGAL COMPETENCE IN BACHELOR STUDENTS.....	99
Shokorova L.V. FORMATION AND DEVELOPMENT OF ART EDUCATION IN WESTERN SIBERIA IN XVIII – THE XX CENTURIES.....	101
Yustus G.V. PEDAGOGICAL SKILLS: CASE STUDY OF COMPETENCIES OF TEACHERS ENGAGED IN A TEACHING PROCESS.....	105
Yustus G.V. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES IN SPECIALISTS WITH THE HELP OF PEDAGOGICAL TRAINING.....	107
Zatyamina T.A. VALUE-SEMANTIC BASIS OF THE CLASSIC MUSIC IN ITS PERCEPTION BY TEENS.....	109
Kabushko A.Yu. MODERN APPROACH TO EDUCATIONAL AND UPBRINGING PROCESS WITH DISABLED AND PHYSICALLY CHALLENGED CHILDREN.....	110
Sedova E.E., Ponomaryova S.V. THE ROLE OF PERIODICALS IN THE DEVELOPMENT OF THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION IN MILITARY SCHOOLS OF RUSSIA OF 19 th CENTURY.....	112
Skorobogatova M.R. TRENDS OF THE SYSTEM OF RESEARCH TRAINING IN GERMANY IN THE SECOND HALF OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURY.....	114
Kuzhekov A.Yu. CONCEPTUAL MODEL OF DEVELOPMENT OF PERSONAL CIVIC POSITION OF CADET	

STUDENTS IN ORGANIZATIONS OF FEDERAL SERVICE OF EXECUTION OF PUNISHMENT IN RUSSIA.....	117	Dorofeyev S.N., Emelina E.A. TERNARY RELATIONS AS A MEANS OF TEACHING HIGH SCHOOL STUDENTS MATHEMATICAL MODELING OF PHYSICAL PROCESSES.....	157	Vaskaeva C.C.-A. MATHEMATICAL PACKAGES AS A MEANS OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS IN THE PROFILE "MATHEMATICS, INFORMATICS".....	201
Lyssichenkova S.A. THE USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES AS AN EFFECTIVE MEANS OF INDIVIDUALIZATION IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE.....	121	Soldatkin V.E. STUDY OF TECHNOLOGICAL DEVICES OF ORGANIZATION OF A JUBILEE PARTY AS A NECESSARY CONSTITUENT IN EDUCATION OF STAGE MANAGERS OF THEATRICAL PERFORMANCES AND FESTIVALS.....	160	Gromova I.A., Borodina V.N. THE PREVENTION OF VAGRANCY AND SOCIAL-PEDAGOGICAL REHABILITATION OF WAIF TEENAGERS.....	203
Mednikov B.A., Tkachenko A.I., Klimenko B.A. MOTIONAL WORKING HABITS AND SKILLS AS A SUBJECT OF SERVICE ORIENTED PHYSICAL TRAINING IN POLICE OFFICERS.....	124	Shibayev V.P. THEORETICAL APPROACHES TO THE STUDY OF MATHEMATICS IN MODERN HIGH SCHOOL.....	162	Magomadova Z.S. DIDACTIC POSSIBILITIES OF INFORMATION SYSTEMS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A UNIVERSITY.....	206
Meshcheryakova E.V. TOLERANCE AS CULTURE IN A SECOND LANGUAGE INTERACTION.....	126	Shafikova R.R. SEMANTIC FIELD OF PERCEPTION IN A CULTURAL LINGUISTICS ANALYSIS BASED ON A CONCEPT OF "LAW" IN THE BASHKIR AND ENGLISH LANGUAGES.....	164	Poshtareva T.V. FEATURES OF CIVIL-PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION.....	208
Ovsyannikova O.A., Mezheritskaya O.V. INCLUSIVE EDUCATION IN THE MUSIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT: PROBLEMS AND WAYS OF THEIR SOLUTION.....	127	Finashina G.V. ON THE FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE OF HIGH SCHOOL PUPILS.....	166	Rovenko O.V. TO THE QUESTION OF SUBJECTIVENESS OF FUTURE PSYCHOLOGY TEACHERS.....	210
Kuznetsova V.V. COMPARATIVE ANALYSES OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF A MUSIC TEACHER BY EDUCATIONAL ACTIVITY SUBJECTS.....	129	Yudina A.I., Filippova O.A. FORMATION OF SOCIOCULTURAL TOLERANCE AMONG STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY.....	168	Taramova E.A. THE STRUCTURE AND CONTENTS OF A FUTURE TEACHER TO IMPLEMENT INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES.....	211
Petrova N.F. PSYCHOLOGICAL PROTECTION AS A MEANS OF ENSURING PERSONAL SAFETY AND MENTAL HEALTH.....	132	Kazantseva Yu.V., Kornienko A.N., Orlov A.V., Yazykova I.N. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN TRAINING BACHELOR STUDENTS AT A TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.....	171	PSYCHOLOGICAL SCIENCES	
Chaldanbaeva A.K. EXPERIMENTAL STUDY OF CONDITIONS OF FORMATION OF SPECIAL COMPETENCES IN BACHELORS OF BIOLOGY.....	133	Uvarova N.N. SOCIAL PARTNERSHIP IN MODERN EDUCATION.....	174	Borodina V.N., Goncharuk M.D. THE RELATIONSHIP OF SUBJECTIVE WELL-BEING AND VALUE-SEMANTIC SPHERE OF A PERSON: A CASE STUDY OF PART-TIME STUDENTS OF PSYCHOLOGY FACULTY).....	214
Abramenko N.Yu., Golub I.B. WAYS OF FORMATION OF SUBJECTIVITY OF STUDENTS OF EDUCATION DEPARTMENT WITH REFERENCE TO PRIMARY AND PRESCHOOL EDUCATION.....	136	Ananin D.P. CONCEPTUAL FRAMEWORK OF ORGANIZATION OF MASTER'S DEGREE ON PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF BOLOGNA PROCESS.....	175	Kim E.V. PERSONALITY TRAITS AS INTRAPERSONAL RESOURCES.....	216
Aripova N.M., Aripov M.A. THE ARTICLE FOCUSES ON THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK IN SCHOOLS WITH A SMALL NUMBER OF CHILDREN.....	139	Bronnikova L.M., Kiselnikov I.V., Tyshchenko O.A. THE METHODOLOGICAL ANALYSIS OF MISTAKES IN THE SOLUTION OF TASKS WITH PARAMETERS BY PARTICIPANTS OF UNIFIED STATE EXAMINATION ON MATHEMATICS OF PROFILE LEVEL OF ALTAI REGION IN 2015.....	179	Klimova I.V., Ochirova L.A., Dmitrenko G.A. SOCIO-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF A CONTEMPORARY UNEMPLOYED URBAN CITIZAN IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TESTING AND CONSULTING.....	218
Asadulayeva F.R., Karayeva S.A., Abasaliyeva D.Z. A NATIVE LANGUAGE AS A MEANS OF FAMILIARIZING ELEMENTARY SCHOOL PUPILS TO THEIR NATIONAL CULTURE.....	142	Kairova L.A. FEATURES OF TEACHING MATHEMATICS TO CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN ELEMENTARY SCHOOL.....	183	Maksimova N.Yu. PERIOD OF PROFESSIONAL PRACTICAL TRAINING AS A CONDITION OF PROFESSIONAL MATURITY OF STUDENTS.....	221
Bagirova Ye.V. CULTURAL AND LEISURE INSTITUTIONS AS AN INSTITUTE FOR SOCIALIZATION OF TEENAGERS.....	145	Kiselnikov I.V. A SYSTEMIC ANALYSIS OF RESULTS OF THE STATE MATH EXAM IN 2015 IN THE ALTAI REGION.....	186	Chernova M.A. PSYCHOLOGICAL CULTURE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER.....	224
Bibikova A.V. LEARNING ELEMENTS OF A CINEMA LANGUAGE AS A BASIS ON THE WAY OF UNDERSTANDING THE MODERN MEDIACULTURE.....	147	Mzhelskaya N.V. THE MODEL OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS.....	189	Soltanbekova B.A. PROBLEMS OF DIFFERENTIAL DIAGNOSTICS OF ACCENTUATIONS OF CHARACTER AT TEENAGERS.....	226
Voronov D.A. PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY RELEVANT QUALITIES AT CADETS IN THE COURSE OF TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	150	Novichihina T.I., Golub P.D., Nasonov A.D. THE STUDY OF ELECTRICITY AS A BASIS OF THE SCIENTIFIC INFORMATION FIELD TO CONSTRUCT THE ELECTROMAGNETIC PICTURE OF THE WORLD.....	192	Malakhova V.R. THE PROGRAM OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS ON THE BASIS OF REFLECTIVE PROCESSES.....	229
Hadzhiyeva P.D., Hurdaev N.A. MODERN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATION.....	152	Novichihina T.I. ELECTRODYNAMICS IN THE STRUCTURE OF THE SCIENTIFIC INFORMATION FIELD.....	195	Medvedeva N.I. FACTORS OF DEVELOPMENT OF POPULATION STRESS IN THE MODERN SOCIETY.....	231
Grichanov A.S. IMPROVEMENT OF PEDAGOGICAL SKILLS OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA ON THE BASIS OF COMPETENCE APPROACH.....	153	Rybina I.S. RESEARCH METHODOLOGY LEVEL OF READINESS OF A FUTURE TEACHER FOR PROFESSIONAL AND MORAL SELF-REALIZATION IN EDUCATIONAL SPACE OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	198	Aminov N.A., Zhambeeva Z.Z. MULTILEVEL CONNECTIONS OF "SELF-ASSESSMENT" OF A TEENAGER IN THE STRUCTURE OF INTEGRATED INDIVIDUALITY.....	232
Dzhioeva A.R., Besaeva A.G. ABOUT STIMULATION OF STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY BY MEANS OF INTEGRATION.....	155			Bolenkova E.F. AN ATTITUDE OF TEACHERS TO A GENERAL STATE EXAM AS AN ASPECT OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE.....	235

Vasilenko E.V., Kryzhevskaja N.N., Maksimenko M.V. FORMATION OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF FUTURE LAW ENFORCEMENT OFFICIALS	237
--	-----

Isaev V.A., Leonov S.V., Sanoyan T.R. ASSESSMENT OF PROCESS OF FORMATION OF ANTICIPATION AT ATHLETES OF FIGHTERS OF DIFFERENT QUALIFICATION	239
--	-----

Kulieva G.A., Glebov V.V., Lunev D.V., Kochanova M.A. THE SPECIAL ASSESSMENT OF WORKING CONDITIONS OF MUSICIANS IN ORCHESTRAL GROUPS	242
--	-----

Bryleva O.A., Grigoritcheva I.V., Melnikova J.A. SOCIAL-PSYCHOLOGICAL INTERACTION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL SELF- DETERMINATION IN THE CONTEXT OF OLIMPIAD MOVEMENT	245
---	-----

Tang Fei PSYCHOLOGICAL FEATURES OF INTERACTION BETWEEN GENERATIONS IN CHINA: CASE STUDY OF FAMILY RELATIONS	249
--	-----

Amirova S.K., Gasanova S.S., Gadzhimagomedova T.G. TO A PROBLEM OF ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO THE CHILD WITH DISABILITIES IN THE EXPERIENCE OF LONELINESS IN POSTRATIONAL SITUATION	252
--	-----

Akhmadullina O.V. PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS IN THE EDUCATION OF YOUNG TEENAGERS	254
---	-----

Bokova O.A., Oblasova O.V. THEORETICAL PRESUPPOSITION OF STUDYING THE POTENTIAL OF SELF- ACTUALIZATION OF TEENAGERS WITH DIFFERENT TYPES OF COLLABORATIVE MENTAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF THE THEORY OF PSYCHOLOGICAL SYSTEMS	255
---	-----

Glebov V.V., Suvorova I.Yu., Anikina E.V. THE RELATIONSHIP OF SOCIO- PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS AND THEIR IDENTITY IN THE PROCESS OF STUDYING IN A UNIVERSITY	258
--	-----

LAW STUDIES

Aliyeva L.A. FEATURES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE MONUMENTS OF THE RIGHTS OF KAITAGA	262
--	-----

Gontar' S.N., Otarov A.A. QUESTIONS OF LEGAL REGULATION OF FORCIBLE ACTS OF THE HUMAN BODY EXAMINATION DURING THE INVESTIGATION OF CRIMINAL CASES	263
--	-----

Ovchinnikov O.M. INVESTIGATIVE AND CRIMINAL PROCEDURAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF THE EPISTEMOLOGICAL APPROACH	265
--	-----

Ryasov A.A., Zhigalova G.G. THE QUESTION OF FIXATION AND REMOVING OF COMPUTER-TECHNICAL TRACES OF A CRIME	267
---	-----

Ustinova L.G., Sultanova M.V. HUMANITARIAN TRAINING OF FUTURE LAW ENFORCEMENT OFFICERS IN FOREIGN EDUCATIONAL PRACTICE	268
--	-----

Hadikov A.K. STATE AND LEGAL FORMATION IN THE REPUBLIC OF NORTH-OSSETIA ALANIA (1918- 2015 GG.)	270
---	-----

Tchedzhemov A.Yu., Tchedzhemov S.R. TO SOME ISSUES IDENTIFYING MAJOR VIOLATIONS OF THE LAW TO USE FUNDS OF COMPULSORY MEDICAL INSURANCE SYSTEM	271
---	-----

MEDICINE SCIENCES

Gafarov V.V., Gromova E.A., Gagulin I.V., Panov D.O., Maximov V.N., Gafarova A.V. POLIMORPHISM OF THE GENE OF A RECEPTOR OF NEUROPEPTIDE S (NPSR1) AND ITS ASSOCIATION WITH SLEEP DISORDERS IN OPEN MEN'S POPULATION	275
--	-----

Gafarov V.V., Gromova E.A., Gagulin I.V., Panov D.O., Gafarova A.V. THE RISK OF DEVELOPING ARTERIAL HYPERTENSION IN MEN AND WOMEN AND VITAL EXHAUSTION IN RUSSIA / SIBERIA (WHO PROGRAM "MONICA-PSYCHOSOCIAL")	278
--	-----

Gafarov V.V., Gromova E.A., Gagulin I.V., Panov D.O., Gafarova A.V. THE EFFECT OF FAMILY STRESS ON THE RISK OF MYOCARDIAL INFARCTION AND STROKE OVER 16 YEARS OF FOLLOW-UP IN THE OPEN POPULATION OF WOMEN AGED 25-64 (WHO PROGRAM "MONICA- PSYCHOSOCIAL")	281
---	-----

Gafarov V.V., Gromova E.A., Gagulin I.V., Panov D.O., Gafarova A.V. THE ATTITUDE TOWARD HEALTH IN WOMEN AGED 25-64 YEARS WITH PERSONAL ANXIETY IN GENERAL POPULATION (WHO PROGRAM "MONICA-PSYCHOSOCIAL")	283
---	-----

Zhigalova G.G., Ryasov A.A. FIRST AID IN CLINICAL DEATH IN CASE OF GIVING FIRST AID BY POLICE OFFICERS	286
---	-----

ECONOMIC SCIENCES

Kuzmenko I.I., Boris O.A. SPECIFIC FEATURES OF PERSONAL MANAGEMENT IN INDUSTRIAL ENTERPRISES	289
--	-----

Magulaeva A.A. THE ROLE OF ORGANIZATIONAL COMMUNICATION IN THE EFFECTIVE MANAGEMENT OF AN ENTERPRISE	291
--	-----

Orlov L.F. INCOME AS A FACTOR OF SOCIAL STABILITY OF MODERN RUSSIAN SOCIETY	293
--	-----

Filatov E.A., Polyakov S.A. AN INTEGRATED ANALYSIS OF FIVE- FACTOR MODEL OF EVALUATING THE EFFECTIVENESS OF INNOVATIONS	296
---	-----

Khadikova E.K. METHODOLOGY OF MANAGEMENT OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF AGROINDUSTRIAL ENTERPRISES	301
--	-----

Stein G. A. TO THE QUESTION OF INTERRELATION OF THE ORGANIZATION OF SYSTEM OF SCIENCE AND EDUCATION WITH INNOVATIVE POLICY OF THE STATE	304
--	-----

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Artyna M.K. FROM PRAGMATICS TO PRAGMALINGUISTICS: THE PROBLEM OF ANTHROPOCENTRISM IN MODERN LINGUISTICS	309
--	-----

Babicheva Yu.G., Guz N.A. THE POINT OF VIEW IN I. A. GONCHAROV'S NOVEL "AN ORDINARY STORY": VALUE- BASED AND PSYCHOLOGICAL PLANS OF MANIFESTATION	311
--	-----

Bedareva I.A. POSSIBILITIES OF THE METHOD OF GROUP RECONSTRUCTION (ON THE MATERIAL OF RUSSIAN DIALECTS OF ALTAI)	315
--	-----

Bekova M.R. ARTISTIC AND GENRE SPECIFICS OF WORKS OF AN INGUSH WRITER AHMET BOKOV	318
---	-----

Verdesh A.A. DIRECT SPEECH IN THE LITERARY TEXT OF A NONCLASSICAL PARADIGM: NEW DEVELOPMENTS	319
--	-----

Guseinova A.V. THE SPECIFICS OF THE DEVELOPMENT OF LEGISLATION OF THE KHAKASS REPUBLICAN LANGUAGE	322
---	-----

Martinkova A.A., Danilova Yu.Yu., Salimova D.A., Koudrjavitseva E.L. PROBLEMS OF SELF-PRESENTATION AND SELF-IDENTIFICATION OF BILINGUAL CHILDREN: THE REGARDING OF A CULTURAL COMPONENT IN TESTING	325
---	-----

Zhukovskaya L.I. LANGUAGE EMBODIMENT OF THE CONCEPT "MENTALITET" / "MENTALNOST" IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE CONSCIOUSNESS (ACCORDING TO THE DATA OF FREE UNDIRECTED ASSOCIATIVE EXPERIMENT)	329
---	-----

Inarkaeva S.I. THE NATURE AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL UNITY IN A WORK OF ART	334
---	-----

Inarkaeva S.I. ABOUT THE ROLE OF IMAGINATIVE LITERATURE IN TERMS OF DEHUMANIZATION OF THE SOCIETY	335
---	-----

Kara-ool L.S. TERMS OF RELATION AND PROPERTY IN THE TUVAN LANGUAGE: STYLISTIC MARKING	337
---	-----

Krylova N.F. SPECIFIC FORMING OF MEANING IN DERIVATIVE ADJECTIVES	340
--	-----

Kyzlasov A.S., Kaskarakova Z.Ye., Beloglazov P.Ye. ABOUT MODERN CONDITIONS OF THE SPOKEN KHAKASS LANGUAGE (THROUGH THE EXAMPLE OF THE KHAKASS DIALECTAL SPEECH)	342
--	-----

Martazanova H.M. INGUSH EDUCATOR, ENCYCLOPAEDIST AND THINKER VASSAN GIRAY DZHABAGIEV	345
--	-----

Martazanova H.M. PROBLEMS AND THE IMAGERY IN I. BAZORKINA'S STORY "ROAD OF LOVE"	347
---	-----

Morozov I.V. "NO EXIT"; THE ISSUE OF JEAN-PAUL SARTRE'S EXISTENTIAL PSYCHOANALYSIS	348
--	-----

Narykova N.A., Kryukova I.V. GERMAN SUBAFFIXES, BORROWED FROM ENGLISH	350
--	-----

Nozdrina T.G. A COMPLEX APPROACH TO THE STUDY OF INTERACTION BETWEEN A LANGUAGE, SEX AND SOCIETY AS A FACTOR THAT DETERMINES DEVELOPMENT OF GENDER LINGUISTICS	352
--	-----

Oorzhak A.C. NAMES OF BOWLS / CUPS IN THE TUVAN LANGUAGE	355
---	-----

Ochur T. Kh. THE IMAGE-SYMBOL OF THE HEARTH IN THE PROSE BY S. SARYG-OOL 357	Permyakov O.D. LOAN WORDS FROM THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE DIALECT OF RUSSIAN GERMANS 405	Osipova M.A. ROLE OF CLIENTS IN CREATIVE ACTIVITY OF "BOLIN" COMPANY 443
Papakina L.N., Tahmezova E.B., Bayramova Z.M. LANGUAGE REPRESENTATION METHODS OF THE CONCEPT OF "CLOCK" IN THE NOVEL OF M. BULGAKOV "THE WHITE GUARD" 359	Suhoterina T.P., Nebolsina M.S. THE EVERYDAY WRITTEN COMMUNICATION WITHIN THE DISCOURSE ASPECT 407	Zolotykh N.S. THE IMPACT OF SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT ON THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC DYNASTIES OF THE ALTAI 445
Pirmanowa N.I. THE VOCABULARY OF URAL COSSACKS AS THE BASIC COMPONENT OF THE URAL OLD BELIEVERS' CULTURE 361	Smolia M.S. GRAMMATICAL CATEGORY OF THE COMPARATIVE DEGREE OF THE ADJECTIVE IN THE COMBINED ISLAND HIGH GERMAN DIALECTS 409	<u>HISTORICAL STUDIES AND ARCHEOLOGY</u>
Tukaeva N.I. GENRE-BASED ASPECT IN THE STUDY OF A LANGUAGE PERSONALITY 363	Golev N.D., Shpilnaya N.N. EMBODIMENTS OF LINGUO-GNOSEOLOGICAL LEVEL IN THE STRUCTURE OF A LANGUAGE PERSON (BASED ON THE WORKS IN SEROV'S PICTURE "THE GIRL WITH PEACHES") 412	Aylarova S.A., Tebieva L.T. "ON A HILL" BY A.-G. KESHEV (CALAMBA): WORLD ECONOMIC HIGHLAND VILLAGE... 448
Radbil T.B., Yumatov V.A. CONCEPTUAL ANALYSIS IN LINGUISTIC EXPERTISE 365	<u>ARTS STUDIES</u>	Volohov S.P. FACTORS AND FORMS OF SOCIAL PROTEST IN THE WEST SIBERIAN REGIONS DURING THE LATTER HALF OF THE 1950s AND THE FIRST HALF OF THE 1960s IN THE CONTEXT OF RUSSIAN POLITICAL MENTALITY 450
Saygin V.V. THE CONCEPTUAL BOND "ГРЕХ" – "ПОКАЯНИЕ" – "ДОБРОДЕТЕЛЬ" ("SIN" – "REPENTANCE" – "VIRTUE") AS A STRUCTURE OF THE CONCEPTUAL FIELD "ГРЕХ" ("SIN") IN MODERN RUSSIAN 368	Kamzina A.E. ANTIQUÉ ORIGINS OF EUROPEAN FORMS OF ARCHITECTURE 416	Skopa V.A. DUTIES OF "INDISPENSABLE" MEMBERS OF STATISTICAL COMMISSIONS BY AMENDMENTS OF 1860 (ON MATERIALS OF WESTERN SIBERIA) 455
Smirnova E.E. THE CONCEPT "ИСТИНА" ("TRUTH") IN THE SOVIET PUBLICISTIC DISCOURSE: ON PROBLEM OF DISCURSIVE VARIATION OF THE CONCEPT 372	Kozlov G.I. THEATER PEDAGOGY. K.S. STANISLAVSKY AND N.V. DEMIDOV: HISTORY OF "PASSING ACTING" AND METHODS OF ITS USE BY ACTORS 418	<u>PHILOSOPHICAL STUDIES</u>
Uzdeyeva T.M. SYNONYMIC ROWS OF WORDS AND THEIR FUNCTION IN THE NOVEL "WHAT IS TO BE DONE?" N.G. CHERNYSHEVSKY 375	Kozlov G.I. THEATER ART. TRUIMVIRATE AS A DRIVE OF PSYCHIC LIFE OF AN ACTOR 420	Arutyunyan O.A., Bogatyrzova Zh.V. STRUCTURAL ANALYSIS OF A TEXT 458
Uzdeyeva T.M. NARCISSISM AS AN ETHICAL PROBLEM: A TRAJECTORY OF MUTATION (ON N.G. CHERNYSHEVSKY'S NOVEL "WHAT IS TO BE DONE?") 377	Nekrasov R.V. VOLUME AND PLASTIC STRUCTURE AND FIGURATIVE SEMANTICS OF A STOVE IN A TRADITIONAL HOUSE OF THE KOMI-ZYRIANS OF THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY 422	Golenko Y.Y. THE SOCIAL REALTY OF THE MODERN INFORMATION SOCIETY: PROBLEMS OF CONSTRUCTION 460
Chebochakova I.M. ABOUT ONE TYPE OF COMPOUND WORDS IN THE KHAKASS LANGUAGE 378	Stepanskaya T.M. TEMPLES OF ALTAI IN SOCIOCULTURAL DYNAMICS OF THE XX CENTURY 425	Gromov B.Yu. LAUGHTER OF MIND AND LAUGHTER OF BODY: PHILOSOPHICAL HUMOR REALISM 462
Chebochakova I.M. THE FEATURES OF ACTION NAMES WITH AFFIX -ЫC IN THE KHAKASS LANGUAGE 380	Turganbayeva Sh.S., Stepanskaya A.G., Chernyaeva I.V. COLORISTIC SOLUTION OF THE KAZAKH NATIONAL COSTUME 428	Doronina M.V. ON THE BASIS OF THE RATIO OF SYSTEMIC ENVIRONMENTAL KNOWLEDGE AND ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS 465
Yushkova L.A. SYNCRETIC PHENOMENA IN VERBAL LEXICON OF MODERN GERMAN 382	An S.A., Kosterina M.G. CRISIS-CONNECTED PHENOMENA IN ARTS AT A TURN OF THE CENTURY 430	Voropaev D.N. A PROBLEM OF "NIHILISM" AND A CONCEPT OF "NOTHING" IN THE CONTEXT OF THINKING OF NIETZSCHE AND HEIDEGGER 468
Suvandii N.D. TUVAN PERSONAL NAMES: CUSTOMS AND TRADITIONS 387	Zolotykh N.S., Vinitskaya N.V. SPECIFICS OF FORMATION OF ARTISTIC DYNASTIES IN THE WESTERN SIBERIA IN THE XX CENTURY 432	Voropaev D.N. HEIDEGGER ABOUT A PROBLEM OF "NEGATIVITY" IN HEGELIAN PHILOSOPHY 471
Smolina A.N. FIGURATIVE SYNTAX OF HEGUMEN NIKON (VOROBYOV)'S SPIRITUAL LETTERS 389	Nekrasova A.N. THE ROLE OF THE ARTISTIC TRADITION IN THE VALUE SYSTEM OF THE MODERN SOCIETY: THE IMPACT OF COMPUTER TECHNOLOGY ON THE ART GRAPHICS IN CHILDREN'S BOOKS 434	Shcherbakov D.A. THE PAST AS SOMETHING REALIZED 473
Arzhannikov M.Yu. THE HISTORY OF GERMAN INVOCATION TRADITION RESEARCH 393	Nekchvyadovich L.I. THEORETICAL ORIENTATIONS IN THE STUDY OF ETHNICITY AS A SOURCE OF ARTISTIC ORIGINALITY OF ART 436	<u>CULTUROLOGY</u>
Voronushkina O.V. "DOUBLE FOCUSING" OF HIDDEN MEANINGS 395	Prohorova K.V., Prusova I.M. A CATALOG OF ART EXHIBITION AS A SOURCE OF ART RESEARCH 438	Egle L.Y., Pomortseva N.V. LUTHERAN HYMNS: HISTORY OF FORMATION AND CURRENT STATUS 477
Kirillova Yu.N., Nechaeva N.V. METAPHORS AS LINGUISTIC MANIFESTATIONS OF THE FIGURATIVE COMPONENT OF THE CONCEPT OF UMWELTSCHUTZ: A CASE STUDY OF GERMAN SOCIAL ADVERTISING TEXTS 399	Tkachenko L.A., Tkachenko A.V. FROM THE EXPERIENCE OF THE DEPARTMENT OF DECORATIVE AND APPLIED ART: THE USE OF TRADITIONAL AND INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE COURSE OF TRAINING 440	Ilyichyova O.S. THE DEVELOPMENT OF MASS MUSIC CULTURE OF VOLGOGRAD REGION IN THE LATE 20 CENTURY 480
Markina P.V. FEATURES OF ODESSA'S TEXT OF BABEL 402		Balakina E.I. RESEARCH ISSUES OF SELF-DEVELOPMENT OF THE SIBERIAN CULTURE IN THE CONTEXT OF NONLINEAR WORLD VIEW... 484
		Urmina I.A., Sorokopud Yu.V. SOCIO-CULTURAL DESIGN ART OBJECTS IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION 487

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. культурологи, 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

МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ

- **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: kafedraprpt@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 ЛУКЪЯНЕНКО** – 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 АлтГТУ (г. Барнаул)

- **НАТАЛЬЯ СТАНИСЛАВОВНА ТИМЧЕНКО** – д-р социологических наук, профессор, зав. каф. социальных наук АлтГПА (г. Барнаул)
- **АЛЕКСАНДР ЯКОВЛЕВИЧ ТРОЦКОВСКИЙ** – д-р социологических наук, профессор, зав. 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 искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru
- **ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА ФРАНТОВА** – доктор искусствоведения, 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:

- | | | |
|-----------------------------------|---------------------------|-------------------------|
| • «Искусствоведение» | • «Психологические науки» | • «Экономические науки» |
| • «Исторические науки археология» | • «Социологические науки» | • «Юридические науки» |
| • «Культурология» | • «Филологические науки» | • «Общая биология» |
| • «Педагогические науки» | • «Философские науки» | • «Медицинские науки» |

Для публикации в журнале необходимо предоставить **заявку** с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, E-mail и домашний почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (Times New Roman), межстрочный интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа - 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию в электронном варианте;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, E-mail, название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (**в порядке цитирования, не по алфавиту!**) оформляется по ГОСТу 7.1.-2003. Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ, ТЕКСТ ...» [2, с. 5], [2; 3]. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом.

Примечания к тексту в виде постраничных и концевых сносков не допускаются. В конце статьи указывается **дата ее отправки в редакцию**. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате ***jpg**.

Рецензия должна быть выслана **обычной почтой**. **Статья с рецензией и заявкой отправляются электронной почтой (E-mail: mnko@mail.ru).**

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова_Челябинск». **Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер:** «Иванова_Челябинск_1», «Иванова_Челябинск_2». **Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.**

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо **возвращается на доработку**, либо **принимается к публикации**, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

РЕЦЕНЗИЯ НАПРАВЛЯЕТСЯ ПО АДРЕСУ:

649006, г. Горно-Алтайск, пр. Коммунистический, 68, Офис 301, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».

СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ, которые необходимо учитывать при подготовке статьи к публикации

биол.	–	биологических наук	пед. наук.	–	педагогических наук
геогр.	–	географических наук	проф.	–	профессор
гл. н.с.	–	главный научный сотрудник	психол. наук.	–	психологических наук
дис.	–	диссертация	Р/д	–	режим доступа
доц.	–	доцент	ред.	–	редактор
д-р.	–	доктор	рис.	–	рисунок
журн.	–	журнал	сельхоз. наук	–	сельскохозяйственных наук
зав. каф.	–	заведующий кафедрой	социол. наук	–	социологических наук
изд-во	–	издательство	ст. преп.	–	старший преподаватель
ист.	–	исторических	тех. наук	–	технических наук
канд.	–	кандидат	филол. наук	–	филологических наук
каф.	–	кафедра	филос. наук	–	философских наук
мед. наук	–	медицинских наук	Э/р	–	электронный ресурс
н.с.	–	научный сотрудник	эконом. наук	–	экономических наук
науч.	–	научный	юр. наук	–	юридических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +7(38822) 4-74-44, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.: (3852) 36-82-51, concept-print@yandex.ru

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

УДК 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@mail.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).