

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

# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 4 (29)

Часть 1

Август 2011

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах  
Роспечати 31043

## ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

## ИСПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

**А.А. Петров** (г. Горно-Алтайск)

## ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

**Р.В. Опарин** – кан. пед. наук, доцент  
(г. Горно-Алтайск)

## ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

## ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

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

## ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР

**Л.Г. Тырса** (г. Горно-Алтайск)

## ВЕДУЩИЙ МЕНЕДЖЕР ЖУРНАЛА

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

## ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

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

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

## АДРЕС РЕДАКЦИИ

649006, г. Горно-Алтайск,  
пр. Коммунистический № 68, офис 301,  
редколлегия журнала  
«Мир науки, культуры, образования»

Тел.: 8 (388-22) 4-74-44;

Факс: 8 (388-22) 4-74-44;

E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru);

<http://amnko.ru/>

Индекс научного цитирования:

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

Журнал зарегистрирован в:

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

✓ International Centre ISSN, Paris - France

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

Подписано в печать 24.08.2011

Формат 60х84/8. Усл. печ. л. 44

Тираж 500 экз. Зак. № 711

© Редакция журнала «Мир науки, культуры,  
образования», 2011

## НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

**В.Г. Бабин** – кандидат исторических наук, доцент, ректор ГАГУ  
(г. Горно-Алтайск)

**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)

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

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

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

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

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

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

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

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

**Д. Майкельсон** – доктор филологических наук, профессор (США)

**И. Сербан** – доктор психологии, доктор медицины, профессор

университета Париж 8 (г. Париж)

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

**У. Грисволд** – доктор педагогических наук, профессор университета штата

Канзас (США)

**Ю. Подгорецки** – доктор педагогических наук, профессор университета

Опольски (г. Ополье, Польша)

**М.С. Панин** – доктор биологических наук, профессор (Казахстан)

**Р.Т. Раевский** – доктор педагогических наук, профессор (г. Одесса, Украина)

**М.Г. Чухрова** – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

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

## НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**В.И. Хаснулин** – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

**Н.А. Мешков** – доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)

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.

## ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

<b>Е.К. Дворянкина</b> ЦЕЛИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ.....6	<b>И.Ф. Медведев</b> СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....55	<b>С.Л. Агеев</b> МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ВУЗА НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСА ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ.....114
<b>Г.Г. Ханцева</b> НОРМЫ-ОБРАЗЦЫ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИН-ПРЕСТУПНИЦ.....9	<b>Н.А. Позднякова</b> СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К СЕМЬЕ.....56	<b>С.Л. Агеев</b> ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ.....117
<b>В.Д. Васильева</b> ДИАГНОСТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНЖЕНЕРОВ.....12	<b>И.Р. Санникова</b> ОБ УЛУЧШЕНИИ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ.....62	<b>Е.Б. Плотникова</b> КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....119
<b>И.Б. Гилязова</b> АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ КАК ЧАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ.....15	<b>И.В. Жук</b> ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ РЕЖИССЕРСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ.....66	<b>Т.А. Дanelьченко</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....121
<b>Е.А. Калаишнова</b> ПРОБЛЕМА МНОГООБРАЗИЯ ПОДХОДОВ К ПРИЧИНАМ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СОЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ.....19	<b>А.С. Паттисон</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБРАЗОВ КОЛЛЕКТИВНОЙ ПАМЯТИ С ОСОБЕННОСТЯМИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РУССКИХ ЛЮДЯХ.....68	<b>Е.А. Басова</b> ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО ГРАМОТНОГО УЧЕНИКА ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ.....125
<b>Е.В. Коротовских</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ.....21	<b>А.Д. Сидорова</b> НАУЧНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....73	<b>О.В. Суворова</b> ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИ ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....127
<b>О.А. Кравец</b> ОБНОВЛЕННАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ VIII ВИДА.....24	<b>Н.А. Устинова</b> МАТЕРИНСТВО КАК СПЕЦИФИЧЕСКОЕ НОВООБРАЗОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ И ЛИЧНОСТИ ЖЕНЩИНЫ.....76	<b>Кузьминых Л.Н., Суворова О.В.</b> ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ СВОБОДЫ И КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ.....131
<b>Н.В. Силкина, М.А. Жуковская</b> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ».....28	<b>О.Е. Шафранова</b> АКЦИОСТУДИЯ КАК ФОРМА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....79	<b>С.В. Иванова, С.С. Талзи</b> ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ОБЪЕКТ МОНИТОРИНГА ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В НЕФОРМАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ.....137
<b>А.Н. Корниенко, И.Н. Языкова</b> РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....33	<b>Е.В. Валеева</b> УНИВЕРСАЛИЗАЦИЯ МЕТАФОРЫ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....82	<b>С.Л. Кузнецова</b> СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ТЕОРИИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ.....142
<b>Т.Г. Лутченко</b> ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНОЛОГОВ В СРЕДНЕМ СПЕЦИАЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ.....36	<b>А.В. Черненко</b> РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ИНЖЕНЕРОВ-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ ГАЗОВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ.....85	<b>Г.В. Мосина</b> МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....145
<b>С.В. Папсуева</b> ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ НА ДЕТСКИХ ЖЕЛЕЗНЫХ ДОРОГАХ.....38	<b>А.В. Емелин</b> ОБ ОДНОМ ПРИЕМЕ СИМВОЛЬНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИРРАЦИОНАЛЬНЫХ ЧИСЕЛ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ АЛГЕБРЫ.....87	<b>Т.А. Островерхова</b> КОМПЕТЕНТНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....148
<b>Е.А. Темникова</b> ИНТЕГРИРОВАННЫЙ КУРС В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДИЗАЙНЕРОВ РЕКЛАМЫ.....43	<b>Т.А. Чекалина</b> ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ.....90	<b>С.С. Талзи</b> НАЧАЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ.....150
<b>Е.Н. Шалько</b> ИЗУЧЕНИЕ РОЛИ ПЕДАГОГА-ОРГАНИЗАТОРА В РАЗВИТИИ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ, УЧАСТВУЮЩИХ В ОБЩЕСТВЕННО-ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....47	<b>Л.Н. Рябцева</b> ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ БИБЛИОТЕКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....94	<b>В.Ф. Гарманова</b> ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ.....153
<b>О.А. Кривко</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ТРЕНЕРА ПО СПОРТУ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.....49	<b>Е.А. Казакина; Т.А. Чекалина</b> СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....104	<b>М.А. Карнаев</b> ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ ЖИВОПИСИ.....158
<b>Т.В. Кузусева</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В КОНТЕКСТЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....51	<b>С.А. Баикова</b> ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО СОДЕРЖАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФИЛЬНО-СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....109	<b>Е.А. Сысоева</b> ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

3-4 КУРСОВ, В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КЕРАМИКЕ.....158	НОЛОГИИ НА ПРИМЕРЕ ВКУ ИМ.С.АМАНЖОЛОВА.....218	<b>Е.В. Кузина</b> ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЖЕНСКОГО ЛЮБОВНОГО РОМАНА (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НОРЫ РОБЕРТС) ФАКТОРЫ ИНТЕНЦИИ И КОММУНИКАНТОВ КАК КОМПОНЕНТЫ ТВОРЧЕСКОГО ПОРТРЕТА УЧИТЕЛЯ.. 276
<b>А.В. Фебенчукова</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РИГИДНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА.....161	<b>А.В. Орлов</b> РАЗВИВАЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ЕЕ РОЛЬ В ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....222	<b>С.А. Керенская.</b> ФАКТОРЫ ИНТЕНЦИИ И КОММУНИКАНТОВ КАК КОМПОНЕНТЫ ТВОРЧЕСКОГО ПОРТРЕТА УЧИТЕЛЯ..280
<b>М.В. Волкова</b> ГОТОВНОСТЬ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ МОРАЛЬНОГО ВЫБОРА КАК БАЗОВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЕРНУТО УСТОЙЧИВОЙ ЛИЧНОСТИ.....163	<b>Н.Н. Быбина</b> ИЗУЧЕНИЕ ВОЛНОВЫХ СВОЙСТВ СВЕТА В УСЛОВИЯХ ПОЭТАПНОГО КОДИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИИ.....224	<b>Ш.С. Турганбаева</b> ПРОТОДИЗАЙН И ЦВЕТ В КЕРАМИКЕ КАЗАХСТАНА.....283
<b>О.Г. Жукова</b> О НЕОБХОДИМОСТИ ВВЕДЕНИЯ В СОВРЕМЕННУЮ ДИДАКТИКУ ПРИНЦИПА ПРЕДМЕТНОСТИ.....166	<b>Н.В. Дмитриева; С.Б. Перевозкин; Ю.М. Перевозкина; Н.А. Самойлик,</b> РАЗРАБОТКА И ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕТОДИКИ «ОПРОСНИК КРИЗИСНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ» (ОКИ).....228	<b>Л. В. Чуйко</b> КОНСТРУКТИВНО-ДЕКОРАТИВНОЕ ОФОРМЛЕНИЕ ВХОДА В ДЕРЕВЯННОЙ ЖИЛОЙ ЗАСТРОЙКЕ ГОРОДОВ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ КОНЦА XIX– НАЧАЛА XX ВВ. ....288
<b>Р.В. Опарин</b> СОВРЕМЕННАЯ СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В РУСЛЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....169	<b>Г.А. Полякова</b> ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ.....237	<b>Т.И. Кочеткова; Е.Н. Карельская,</b> НЕКОТОРЫЕ ПРОДУКТИВНЫЕ ТИПЫ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ СЛОЖНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....293
<b>Р.В. Опарин</b> МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....174	<b>О.А. Удотова</b> ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КОМПЛЕКСЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ.....239	<b>О.В. Никифорова</b> ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПОСТА СВ. ЧЕТЫРЕДЕСЯТНИЦЫ В НИЖЕГОРОДСКИХ ГОВОРАХ .....295
<b>С.Д. Каракозов; К.Г. Митрофанов</b> СЕТЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....180	<b>А.В. Богдашин</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.241	<b>О.В. Синельникова</b> МУЗЫКАЛЬНАЯ АВАНТЮРА РОДИОНА ЩЕДРИНА ИЛИ «ЧТО УГОДНО».....297
<b>О.И. Давыдова</b> ТЕЗАУРУС ЭТНОПЕДАГОГИКИ (ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ).....182	<b>И.В. Курьшова</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ.....243	<b>Ю.В. Подковырин</b> СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ИНКАРНАЦИЯ» И «СМЫСЛ» В ЭСТЕТИКЕ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА М. М. БАХТИНА .....301
<b>Е.В. Лопуга</b> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОГРАММ ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ.....187	<b>Филология ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ</b>	<b>Р.Ю. Шайхутдинов</b> БАЯННАЯ МИНИАТЮРА В ТВОРЧЕСТВЕ БАШКИРСКИХ КОМПОЗИТОРОВ.....303
<b>Ю.В. Трофимова, М.И. Ефанова, Т.А. Гурьянова</b> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОЯВЛЕНИЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ.....188	<b>Д.Б. Очирова</b> О ОСОБЕННОСТЯХ ОТГЛАГОЛЬНОГО НОВООБРАЗОВАНИЯ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ БУРЯТСКОГО ЯЗЫКА .....247	<b>Е.Ю. Филиппова</b> ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ МЕЖДОМЕТИЙ РУССКОГО И МОНГОЛЬСКОГО ЯЗЫКОВ НОСИТЕЛЯМИ РУССКОГО ЯЗЫКА.....307
<b>В.Н. Бутырин</b> РАЗРАБОТКА ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....192	<b>Л.В. Бараночникова</b> КОММУНИКАТИВНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОЭТИЧЕСКОГО, ПРОЗАИЧЕСКОГО И ЭПИСТОЛЯРНОГО НАСЛЕДИЯ А.С. ПУШКИНА: ВВОДНЫЕ И ВСТАВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ .....248	<b>Е.Б. Трофимова</b> МОНГОЛЬСКОЕ И АЛТАЙСКОЕ УДАРЕНИЕ В АСПЕКТЕ ОБЩЕЙ ТИПОЛОГИИ СЛОВЕСНОГО АКЦЕНТА310
<b>А.А. Геворкян</b> ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ДЕТСКИХ И МОЛОДЕЖНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ РОССИИ В XX ВЕКЕ.....196	<b>Ли Сэ Бом</b> О ГРАНИЦАХ ПОНЯТИЯ НЕПОЛНОЭКВИВАЛЕНТНАЯ ЛЕКСИКА252	<b>И.Н. Кузьмина</b> ПОЛЕВАЯ СТРУКТУРА ВРЕМЕННОГО ДИСКОНТИНУМА В НЕМЕЦКОМ ТЕКСТЕ.....313
<b>А.В. Грибков</b> СОСТОЯНИЕ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО «ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В КУРСЕ «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНИДЕЯТЕЛЬНОСТИ».....198	<b>М.В. Макарова</b> ПРОСТРАНСТВЕННОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РУССКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ.....254	<b>М.Г. Шкуропацкая</b> КАТЕГОРИЯ ЧИСЛА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО КАК СФЕРА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ ГРАММАТИКОЙ И ЛЕКСИКОЙ.....315
<b>Г.В.Ильина</b> ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РАЗВИТИИ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....202	<b>У.О. Монгуш</b> К ВОПРОСУ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАКТОВКИ СЛОВ КОЖА, КОЖАМЫК В КОНТЕКСТЕ ПЕСЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ТУВИНЦЕВ .....257	<b>И.П. Исаева</b> СТАТИЧНОСТЬ И ДИНАМИЧНОСТЬ КАК ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНЦЕПТА «ВРЕМЯ» В КАРТИНЕ МИРА НОСИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.. 318
<b>А.В. Левченко</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВРЕМЕННОЙ ТРАНССПЕКТИВЫ САМОАКТУАЛИЗИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ.....206	<b>И.С. Соколова</b> НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИЗДАНИЙ ПО ЕСТЕСТВЕННЫМ НАУКАМ .....261	<b>Н.Г. Виноградова</b> ТИПЫ ОЦЕНОЧНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ .....322
<b>Н.М. Новичкова</b> ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА.....209	<b>Т.В. Сапрыкина</b> ПРИРОДНЫЕ ОБРАЗЫ-СИМВОЛЫ В ПОВЕСТВОВАНИИ В РАССКАЗАХ В. П. АСТАФЬЕВА «ЦАРЬ-РЫБА».....265	<b>Т.А. Розинкина</b> НЕОЛОГИЗМЫ В НЕМЕЦКОЙ НАУЧНОЙ ФАНАСТИКЕ .....323
<b>О.М. Овчинникова</b> РАЗРАБОТКА КУРСА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE.....213	<b>А.М. Соян</b> ПОЛНОЗНАЧНЫЕ ГЛАГОЛЫ, УЧАСТВУЮЩИЕ В ОБРАЗОВАНИИ МЕСТОИМЕННЫХ СКРЕП ТУВИНСКОГО ЯЗЫКА .....269	<b>А.Е. Асанова</b> НАРОДНЫЙ ОРНАМЕНТ КАК ИСТОЧНИК ЭТНОГЕНЕЗА.....326
<b>З.З. Оразалина</b> ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХ-	<b>Т.Г. Варченко</b> ИСТОЧНИКИ ПРОИСХОЖДЕНИЯ И КОРПУС КРЫЛАТЫХ ВЫРАЖЕНИЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА «В ЗЕРКАЛЕ ИЗМЕНЧИВОГО МИРА» .....273	<b>Р.Э. Бабаян</b> ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛЕКСЕМЫ «ВЕЖЛИВОСТЬ» В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И АРМЯНСКОМ ЯЗЫКАХ .....330
		<b>Э.В. Степанская</b> НАУЧНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГАЛЕРЕИ «УНИВЕРСУМ» ФАКУЛЬТЕТА

ИСКУССТВ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ..... 332	<b>И.А. Алексеев; Е.Н. Борисенко</b> ХАРАКТЕРИСТИКА ФАЦИАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ ЛАНДШАФТНО- ГЕОХИМИЧЕСКОГО СТАЦИОНАРА В ЗОНЕ ПРОЕКТИРУЕМОГО КОСМОДРОМА «ВОСТОЧНЫЙ» ..... 395	<b>Medvedev I.F.</b> CONTENT AND TECHNOLOGIES OF SELF- EDUCATION OF STUDENTS IN TECHNICAL UNIVERSITY ..... 55
<b>С.Е. Халитова</b> К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ КОНЦЕПТОВ (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА КОНЦЕПТА «МАЛЕНЬКИЙ ЧЕЛОВЕК») ..... 336	<b>О.И. Недосеко</b> ПОЛИВАРИАНТНОСТЬ ЖИЗНЕННЫХ ФОРМ У ИВЫ УШАСТОЙ SALIX AURITAL ..... 399	<b>Sannikova I.R.</b> ABOUT IMPROVEMENT OF QUALITY OF TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES IN HIGH SCHOOL ..... 62
<b>Н.Ч. Серээдар</b> ДЕЛИБЕРАТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ СО СЛУЖЕБНЫМ ИМЕНЕМ ДУГАЙЫНДА В ПРОСТОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ ..... 339	АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ ..... 402	<b>Zhuk I.V.</b> VALUE ORIENTATION'S FORMING IN LEARNING ACTIVITY OF STUDENTS STUDING DIRECTOR'S SPECIALITIES ..... 66
<b>И.В. Портнова; А.Д. Разин</b> АНИМАЛИСТИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО XX ВЕКА. ПУТИ РАЗВИТИЯ ..... 342	ИНФОРМАЦИЯ ..... 403	<b>Pattison A.S.</b> INTERRELATION OF COLLECTIVE MEMORY IMAGES WITH SOCIAL REPRESENTATIONS OF RUSSIANS ..... 67
<b>КУЛЬТУРОЛОГИЯ</b>	<b>PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY</b>	<b>Sidorova A.D.</b> SCIENTIFIC AND HISTORICAL ASPECTS OF THE CONCEPT OF TOLERANCE IN THE DOMESTIC AND FOREIGN LITERATURE ..... 73
<b>И.О. Ондар</b> ШАМАНСКИЙ ТАНЕЦ В ТУВЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ..... 345	<b>Dvorjankina E.K.</b> SPECIALISTS' CIVIL EDUCATION GOALS IN PROFESSIONAL TRAINING ..... 6	<b>Ustinova N.A.</b> MOTHERHOOD AS A SPECIFIC TUMORS AND IDENTITY OF THE PERSON FEMALE76
<b>И.И. Ирхен</b> МАССОВАЯ КУЛЬТУРА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА РЕГИОНАЛЬНЫЕ ФЕНОМЕНЫ И ОБЩЕРОССИЙСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ ..... 349	<b>Khantseva G.G., Zorina N.S.</b> NORM-DESIGNS RE-SOCIALIZATION OF FEMALE CONVICTS ..... 9	<b>Shafranov O.E.</b> AXIOSTUDIO AS THE FORM OF LIFELONG EDUCATION OF HIGHER SCHOOL TEACHER ..... 79
<b>Л.Н. Набилкина</b> ГОРОД КАК КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН ..... 353	<b>Vasilyeva V.D.</b> DIAGNOSTIC OF PROJECT CULTURE FORMING OF FUTURE SPECIALISTS- ENGINEERS ..... 12	<b>Valeyeva E.V.</b> METAPHOR UNIVERSALIZATION IN MODERN SOCIOCULTURAL SPACE ..... 82
<b>В.А. Фортунатова</b> АНТРОПОЛОГИЯ ОБРАЗНЫХ СОСТОЯНИЙ КАК ПРАВСТВЕННО- ДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ..... 355	<b>Gilyazova I.B., Uvarova T.A.</b> ANALYSIS OF FORMATION OF COMPONENTS OF THE NATURAL- SCIENTIFIC WORLD VIEW AS A PART OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS ..... 15	<b>Chernenkova A.V.</b> DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF- CONSCIOUSNESS OF ENGINEERING EDUCATORS OF ADVANCED TRAINING SYSTEM IN NATURAL GAS INDUSTRY .. 85
<b>Л.Ю. Егеле</b> ВЛИЯНИЕ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ МЕНТАЛИТЕТА ..... 358	<b>Kalashnova E.</b> THE PROBLEM OF APPROACHES' VARIATY TOWARDS THE GENESIS OF DEPENDENT BEHAVIOR ..... 19	<b>Emelin A.V.</b> ABOUT ONE RECEPTION OF SYMBOLICAL VISUALIZATION OF IRRATIONAL NUMBERS IN THE SCHOOL COURSE OF ALGEBRA ..... 87
<b>О.В. Самаковская</b> ЭТНОГРАФИЧЕСКИЕ СОБРАНИЯ МУЗЕЕВ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА ..... 361	<b>Korotovskikh E.V.</b> PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF- DETERMINATION OF HEARING- IMPAIRED STUDENTS ..... 21	<b>Chekalina T.A.</b> TECHNOLOGY OF SOCIAL - INFORMATION COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS ..... 90
<b>Г.И. Белошанка</b> ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КУЛЬТУРЫ ЭТНИЧЕСКОЙ ОБЩНОСТИ И ПРИРОДНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА ..... 363	<b>Kravets O.A.</b> THE UPDATED MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH A MODERATE DEGREE OF MENTAL RETARDATION IN CONDITIONS OF SPECIAL (CORRECTIONAL) GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE VIII-TH TYPE ..... 24	<b>Ryabtseva L.N.</b> FORMATION OF PERSON'S INFORMATION CULTURE IN THE LIBRARY OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTION ..... 94
<b>М.Ю. Шишин</b> ЛОКЕШ ЧАНДРА И ЕГО ТРУД «СЛОВАРЬ БУДДИЙСКОЙ ИКОНОГРАФИИ» ..... 368	<b>Silkina N.V., Zhukovskaya M.A.</b> METODOLOGIC APPROACHES TO CONCEPTION OF PEDAGOGICAL TRADITION ..... 28	<b>Kagakina E.A.</b> MODERNIZATION OF HIGHER EDUCATION CONTENT UNDER CONDITIONS OF COMPETENCE – BASED APPROACH ..... 101
<b>А.Е. Парамонов</b> ПОЛИТИЧЕСКАЯ ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И СЕПАРАТИЗМ В ПРИГРАНИЧНЫХ ПРОСТРАНСТВАХ ..... 372	<b>Kornienko A.N., Orlov A.V., Yazykova I.N.</b> THE APPLICATION OF PROJECTS METHOD IN TEACHING STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE AT THE TECHNICAL UNIVERSITY IN THE DEVELOPING LEARNING ENVIRONMENT ..... 33	<b>Ageev S.L.</b> THE METHODOLOGY OF DEVELOPMENT THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER OF PHYSICAL EDUCATION OF HIGH SCHOOL ON THE BASIS OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS COMPLEX ..... 114
<b>Д. Гантулга</b> ЦВЕТОВАЯ, ЧИСЛОВАЯ И ОБРАЗНАЯ СИМВОЛИКА МОНГОЛОВ В КОНТЕКСТЕ УЧЕНИЯ АРГА БИЛИГ ..... 375	<b>Lutchenko T.G.</b> FORMATION OF THE INFORMATION COMPETENCE OF STUDENTS TECHNOLOGISTS IN SECONDARY SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTION ..... 36	<b>Ageev S.L., Belikov V.A.</b> ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHER OF PHYSICAL EDUCATION IN THE TRAINING SYSTEM ..... 117
<b>ЭКОЛОГИЯ. ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ</b>	<b>Papsueva S.V.</b> ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL SELF- DETERMINATION IN CHILDREN'S RAILWAY ..... 40	<b>Danelchenko T.A.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ACTIVATION EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITY AS A MEAN OF DEVELOPMENT CREATIVE POTENTIAL OF JUNIOR SCHOOL STUDENTS ..... 121
<b>А.А. Бондарович; Д.А. Дирин; О.П. Николаева</b> ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО- ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО ТУРИЗМА ..... 377	<b>Temnikova E.</b> INTEGRATED COURSE IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF ADVERTISING DESIGNERS ..... 43	<b>Basova E.A.</b> FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY PUPIL THE BASIC SCHOOL ..... 125
<b>О.П. Николаева</b> ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ЭКОЛОГО-РЕКРЕАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ АЛТАЙСКОГО КРАЯ ..... 382	<b>Shalko E.N.</b> STUDYING THE ROLE OF THE TEACHER AND ORGANIZER IN THE DEVELOPMENT OF SELFCONSCIOUSNESS PARTICIPATING IN SOCIAL AND ORGANIZATIONAL ACTIVITIES ..... 47	<b>Suvorova O.V.</b> THEORETICAL AND CONCEPTIONAL MODELS IN MULTI-SUBJECTIVE COMMUNICATIVE LEARNING SPHERE IN RE-SCHOOL INSTITUTIONS ..... 127
<b>А.Н. Эйрих; Е.Ю. Дрюпина</b> РАСПРЕДЕЛЕНИЕ МИКРОЭЛЕМЕНТОВ В ДОННЫХ ОТЛОЖЕНИЯХ НОВОСИ- БИРСКОГО ВОДОХРАНИЛИЩА ..... 387	<b>Krivko O.A.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A COACH FOR SPORT IN THE PROCESS OF TRAINING ..... 48	<b>Kuzminykh L.N., Suvorova O.V.</b> MOVEMENT ACTIVITY AS A MANIFESTATION OF LIBERTY AND CULTURE PERSONALITY ..... 131
<b>Е.Г. Парамонов</b> ВОССТАНОВЛЕНИЕ КЕДРОВНИКОВ В НИЗКОГОРЬЕ С ПЕРСПЕКТИВОЙ ПЕРЕВОДА ИХ В ОРЕХОНОСНЫЕ НАСАЖДЕНИЯ ..... 392		



<b>Ivanova S.</b> TEACHERS ACTIVITY AS AN OBJECT MONITORING OF INNOVATION PROCESSES IN NON-FORMAL PEDAGOGICAL EDUCATION ..... 137	<b>Bogdashin A.V.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS LEVEL-UP OF TEENAGER'S KEY COMPETENTS IN SCHOOLS OF EXTRA EDUCATION..... 241	SIMPLE SENTENCE IN THE TUVINIAN LANGUAGE ..... 339
<b>Kuznetsova S.L.</b> MODERN CONDITION OF THEORY OF TEACHING METHODS ..... 141	<b>Kuryшева I.V.</b> PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASES OF DEVELOPMENT OF THE CREATIVE PERSON ..... 243	<b>Portnova I.V., Razin A.D.</b> ANIMALISTICHESKOE SKILL XX OF CENTURY. WAYS OF THE DEVELOPMENT ..... 342
<b>Mosina G.V.</b> MODEL OF TRAINING TEACHERS TO WORK WITH ORPHANED CHILDREN IN THE ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION ..... 145	<b>FILOLOGY. ARTS STADIES</b>	<b>CULTUROLOGY</b>
<b>Garmanova V.F.</b> INCREASE OF THE LEVEL OF STUDENTS' PSYCHOLOGICAL HEALTH ..... 153	<b>Ochirova D.B.</b> ABOUT PECULIARITIES OF VERBAL NOUNS FORMATION IN BURYAT LANGUAGE. THE PAPER DEALS WITH THE PECULIARITIES OF VERBAL NOUNS247	<b>Ondar I.O.</b> SHAMAN DANCE IN TUVA: CONCERNING THE PROBLEM ..... 345
<b>Karnaev M.A.</b> PREPARATION STUDENT-DESIGNER TO DESIGN ACTIVITY ON INITIAL STAGE OF THE EDUCATION PAINTING..... 158	<b>Baranochnicova L.V.</b> THE COMMUNICATIVELY-SEMANTIC CHARACTERISTIC OF A POETIC, PROSAIC AND EPISTOLARY HERITAGE OF A.S. PUSHKIN: INTRODUCTION AND PLUG-IN COMPONENTS..... 248	<b>Irkhen Irina I.</b> MASS CULTURE AS EDUCATIONAL MERIDIUM: REGIONAL PHENOMENA AND ALL-RUSSIA TENDENCIES..... 349
<b>Sysoeva E.A.</b> THE ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS, PROMOTING DEVELOPMENT OF SPATIAL THINKING STUDENTS OF 3-4, COURSES IN THE COURSE OF ART DESIGNING ON CLASSES ON CERAMICS ..... 158	<b>Lee Sae Bom.</b> ABOUT THE BOUNDARIES OF CONCEPT OF PARTIALLY EQUIVALENT VOCABULARY ..... 252	<b>Nabilkina L.N.</b> CITY AS CULTUROLOGICAL PHENOMENON ..... 353
<b>Zhukova O.G.</b> ON THE NEED FOR THE MODERN DIDACTICS PRINCIPLE SUBJECT ..... 165	<b>Makarova M.V.</b> SPATIAL REALITY MODELING IN RUSSIAN AND GERMAN LINGUACULTURES ..... 254	<b>Fortunatova V.A.</b> ANTHROPOLOGY OF FIGURATIVE STATES AS MORALLY DIDACTIC PROBLEM ..... 355
<b>Lopuga E.V.</b> THE INDIVIDUAL TEACHER'S HEALTHY LIFESTYLE DESIGNING DURING ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION187	<b>Mongush U.O.</b> THE ISSUE TERMINOLOGY INTERPRETATION OF WORDS KOZHAI, KOZHAMYK TO THE POP CULTURE TUVINIANS ..... 257	<b>Egle L.Y.</b> INFLUENCE OF TRADITIONAL CULTURE ON SHAPING MENTALITY ..... 358
<b>Trofimova Yu.V., Efanova M.I., Guryanova T.A.</b> THE COMPARATIVE ANALYSIS OF INITIATIVE AND RESPONSIBILITY OF THE STUDENTS INVOLVED WITH DIFFERENT DEGREE IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGH SCHOOL ..... 188	<b>Sokolova I.S.</b> SCIENTIFIC ACTIVITY AS A BASIS OF FORMATION OF THE ISSUES ON NATURAL SCIENCES ..... 261	<b>Samakovskaya O.V.</b> ETHNOGRAPHIC COLLECTIONS OF MUSEUMS IN WESTERN SIBERIA IN CONDITIONS OF FORMATION OF THE INFORMATION SOCIETY ..... 361
<b>Ilyina G.V.</b> CONTINUITY IN THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES AMONGST SENIOR PRESCHOOL AGE AND JUNIOR SCHOOL AGE CHILDREN ..... 202	<b>Saprykina T.V.</b> NATURAL IMAGE-SYMBOLS A NARRATION OF STORIES BY V. P. ASTAF'EV «TSAR-FISH» ..... 265	<b>Beloshapka G.I.</b> APPROACHES TO THE PROBLEM OF RELATIONSHIP BETWEEN CULTURE AND NATURE OF ETHNIC COMMUNITY ORGANIZATIONS RIGHTS ..... 363
<b>Novichkova N.M.</b> HUMANISTIC EDUCATIONAL PROCESS FOR A SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE PERSON ..... 209	<b>Kuzina Y.V.</b> THE PECULIARITIES OF NORA ROBERTS' BASIC CONTEMPORARY ROMANCE NOVEL ..... 277	<b>Shishin M.Yu.</b> LOKESH CHANDRA AND HIS «DICTIONARY OF BUDDHIST ICONOGRAPHY» ..... 368
<b>Ovchinnikova O.M.</b> DEVELOPMENT OF THE COURSE «FOREIGN LANGUAGE» IN THE DISTANCE PLATFORM MOODLE ..... 212	<b>Turganbaeva Sh. S.</b> PROTODESIGN AND COLOUR IN CERAMICS OF KAZAKHSTAN ..... 283	<b>Paramonov A.Ye.</b> POLITICAL GLOBALIZATION AND SEPARATISM IN THE BOUNDARY TERRITORIES ..... 372
<b>Orazalina Z.Z.</b> THE PRACTICE OF REALIZATION OF DISTANCE EDUCATION TECHNOLOGIES ON THE BASIS OF S. AMANZHOLOV EKSU ..... 218	<b>Chuiko L.V.</b> THE CONSTRUCTIVE AND DECORATIVE DESIGN OF AN ENTRANCE IN WOODEN DWELLING HOUSES IN WEST-SIBERIAN CITIES IN THE END OF THE XIX- THE BEGINNING OF THE XX CENTURIES ..... 288	<b>Gantulga D.</b> COLOR, FIGURE AND IMAGE SYMBOLIC OF MONGOLS IN THE CONTEXT OF THE DOCTRINE ARG A BILIG ..... 375
<b>Orlov A.V.</b> THE DEVELOPING LEARNING ENVIRONMENT AND HOW IT IS APPLIED TO HUMANIZE AN EDUCATIONAL PROCESS IN AN ENGINEERING HIGHER SCHOOL ..... 222	<b>Kochetkova T., Karelskaya E.</b> SOME PRODUCTIVE TYPES OF WORD- FORMATION MODELS OF COMPLEX NOUNS IN MODERN RUSSIAN ..... 293	<b>ECOLOGY</b>
<b>Bybina N.N.</b> STUDY OF THE WAVE PROPERTIES OF LIGHT IN A STAGED CODING INFORMATION ..... 224	<b>Nikiforova O.V.</b> LANGUAGE REPRESENTATION OF LENT IN NIZHNIY NOVGOROD REGION DIALECTS ..... 295	<b>Bondarovich A.A., Dirin D.A., Nikolaeva O.P.</b> ECOLOGICAL AND SOCIO-ECONOMIC PROBLEMS OF INTERNATIONAL TOURISM ..... 377
<b>Dmitrieva N.V., Perevozkin S.B., Perevozkina J.M., Samojlik N.A.</b> WORKING OUT AND THE PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF THE TECHNIQUE «QUESTIONNAIRE OF CRISIS IDENTITY» (OCI) ..... 228	<b>Sinelnikova O.V.</b> MUSIC ADVENTURE OF RODION SHCHEDRIN OR "WHATEVER" ..... 297	<b>Nikolaeva O.P.</b> THE GEOECOLOGICAL CONDITIONS OF CREATION OF ALTAI KRAI TERRITORIAL ECOLOGICAL-RECREATION SYSTEM... 382
<b>Polyakova G.A.</b> ORGANIZATION AND PEDAGOGICAL CONDITIONS COMPETENCE FORMING IN PEDAGOGICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS..... 237	<b>Podkovyrin Y.V.</b> COMMUNICATION BETWEEN CONCEPTS «INCARNATION» AND «SENSE» IN THE AESTHETICS OF VERBAL ART OF M.M. BAKHIN ..... 301	<b>Eyrikh A.N., Seryck T.G., Dryupina E.Yu.</b> MICROELEMENTS DISTRIBUTION IN BOTTOM SEDIMENTS OF THE NOVOSIBIRSK RESERVOIR ..... 387
<b>Udotova O.A.</b> ELECTRONIC EDUCATIONAL METHODOLOGICAL COMPLEXES AS MEANS OF ACTIVIZATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS .. 239	<b>Sereedar N.Ch.</b> DELIBERATIVE EXPRESSIONS WITH GRAMMAR NOUN DUGAJYND A IN THE	<b>Paramonov Ye.G.</b> THE RESTORATION OF CEDAR FORESTS IN LOW-M REGIONS WITH PROSPECTS TO BECOME NUTBEARING PLANTATIONS392
		<b>Alekseev I., Borisenko E.</b> THE CHARACTERISTIC OF ANTHROPOGENOUS TRANSFORMATION OF LANDSCAPES PROJECTED OF "VOSTOCHNY" OF LAUNCHING SITE. .. 395
		<b>Nedoseko O.I.</b> VARIETY OF LIVE FORMS OF SALIX AURITA ..... 399
		ALPHABETICAL INDEX ..... 402
		THE INFORMATION FOR AUTORS ..... 403

# Раздел 1

## ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ – доктор педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА – доктор педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЬЯНЕНКО – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 378.017.62:005.321

*Dvorjankina E.K. SPECIALISTS' CIVIL EDUCATION GOALS IN PROFESSIONAL TRAINING.* The article reveals civil education as a system, determines its strategic and operative goals on a methodological basis of the system approach. The goals are intended to develop modern citizen, capable to harmonize interaction of society and nature, to make creative activity and not to suppose destructive forms of behavior.

**Key words:** civil education' system, strategic and operative goals, technology of goals' achievement.

*Е.К. Дворянкина, канд. пед.наук, доц., соискатель д-ра пед. наук, ДВГГУ, г. Хабаровск,  
E-mail: sispodx@inbox.ru*

### ЦЕЛИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ

В статье раскрывается гражданское воспитание как система, обозначены стратегические и оперативные ее цели на методологической основе системного подхода. Цели направлены на развитие современного гражданина, способного гармонизировать взаимодействие общества и природы, способного совершать созидательную деятельность и не допускать разрушительных форм поведения.

**Ключевые слова:** система гражданского воспитания, стратегические и оперативные цели, технологии достижения целей.

Одним из стратегических направлений социального и духовного обустройства нашего общества является развитие его гражданских основ, субъектом которого должен стать гражданин, интеллектуально соответствующий уровню образования и человек гармонично воспитанный.

Гражданское воспитание базируется на духовности и сущности нравственных устоев, на соблюдении правовых норм и нравственных приоритетов. Специалисты-педагоги определяют для гражданского воспитания адекватный потенциал личности как совокупность ценностных свойств с констатацией таких качеств как «осознанная законопослушность», «преданность Отечеству», «подлинно свободная и честная приверженность общепринятым нормам добра и справедливости, нравственно-культурным ценностям» [1, с. 56].

Методологической основой деятельности учреждений профессионального образования нами принят системный подход к управлению образовательными целостностями воспитания и обучения будущих специалистов. Реализация этого подхода необходима для создания такого социально-нравственного пространства, который, взаимодействуя с социокультурной сферой бытия, обеспечивает развитие личности как субъекта становления своего интеллектуального, духовного и профессионального потенциала в данном времени и пространстве.

При управлении развитием гуманитарных систем (частным случаем является система образования), основополагающее значение имеет правильно обоснованное и разработанное целевое прогнозирование, исходя из которого, моделируются системы, разрабатываются технологии для достижения результата, определяемого критериями его оценки по декомпозированным аспектам тактической цели. Этот подход позволяет решить проблему превращения практики образования в управляемую систему, где обеспечивается субъектное развитие обучающихся – будущих специалистов.

Исходя из принятой концепции, нами определены составы систем обучения, воспитания и профессионально-кадровой целостности, структура которых выражается фактически в целях указанных целостностей образовательного пространства, обеспечивающая взаимодействие систем. Цели рассматриваются нами на основе взаимодействия систем и разрабатываются, согласно нормам теории систем, социального управления, теории обучения и воспитания, для развития современного гражданина, способного совершать созидательную деятельность, не допускать разрушительных форм поведения [2, с. 10].

На границе веков и тысячелетий, времени, которое переживает современное человечество, общество осмыслило и однозначно признало необходимость перестройки мировоззрения людей, о чем свидетельствуют великие открытия XX

века. Так, теория «Большого взрыва» определила базовые направления и механизмы развития мировоззрения: 1. Базовые основы нового мировоззрения, великие открытия XX века потребовали освоение механизмов развития нового мировоззрения субъектов в образовательном и социокультурном пространстве жизни. 2. Целевая логика природы развитие телеологического мышления. Свобода выбора цели жизни. Механизм – развитие телеологического мышления. 3. Тайна естественного порядка, имеющего свое начало. Механизм – понимание гармонии мира и приоритета духовно-нравственных целей мироздания. Освоение технологий воспитания и самовоспитания. 4. Цель – создание условий для жизни, прогноз будущего, управление системами бытия. Механизм – встраивание поведения субъектов в гармоничный порядок природы на основе принятия целей добра и отрицания целей зла. Использование адекватных целям технологий. Синергетика – науки о саморазвивающихся системах так же определила базовые направления: 1. Место человека в природе не как центра, а как части природы, призванной встраиваться в гармонию мира; 2. Отказ от механистического детерминированного мышления; 3.. Принятие логики развития телеологического (целевого) мышления. Механизмами для реализации этих направлений являются соответственно: 1 – Моделирование созидательного поведения и управление синхронным взаимодействием систем образовательного пространства и социума; 2 – Приоритет духовно-нравственных целей добра в мире и поведении человека. Развитие опыта свободы выбора цели; 3 – Поведение на основе целевой причинности, цель – начало мысли и действия [2, с. 14].

Указанные базовые направления и механизмы их реализации определили «язык», принимаемый обществом вне зависимости от миропонимания и религиозных предпочтений: свободы выбора бытия и встраивание поведения в гармоничный мир природы и сообщества людей

Принимая во внимание методологические основы гражданского воспитания, рассмотрим логику целеполагания в этой системе. Стратегическими целями гражданского воспитания являются три составляющих: 1. Иммуниет к чуждой идеологии; 2. Правильная оценка общественно-политических событий (в мире, в стране, в пространстве местных условий, в образовательном и социокультурном пространстве бытия); 3. Высокая активность в реализации трудовых и идеологических задач современности.

Раскроем каждую составляющую стратегии гражданского воспитания, образующую его предметную область, и обозначим оперативные и тактические цели ее реализации.

1. Иммуниет к чуждой идеологии. Если обратиться к определению, что «идеология – это система идей, выражающая интересы, мировоззрение, идеалы общества или социального движения», то становится понятным, что, «чуждой идеологией» является такая совокупность идей, которая основывается на целях зла и разрушения. Поэтому воспитание иммунитета к таким идеям является одной из целей гражданского воспитания. Обратимся к нравственной категории, которая является непосредственной основой гражданской позиции человека – к категории патриотизма. Для этой нравственной категории при конкретном контакте с молодежью строится «дерево цели», состоящее из информационных полей добра и зла. Это актуально однозначно в воспитании гражданина, который осуществляет свободу выбора целей своей жизни из указанных информационных полей. Выбранная таким образом цель носит личностный аспект. В этом случае цель, выбранная из «дерева цели», является оперативным (промежуточным) а затем тактическим (рабочим) ее уровнем и рассматривается в единстве трех аспектов: информационном (усвоение понятий из состава «дерева цели»), мотивационном (адекватный эмоциональный отклик на выбранную цель) и операционном (принятие цели регулятором поведения).

Раскроем информационные поля нравственной категории патриотизма, из которых субъект самовоспитания свободно осуществляет выбор. Информационное поле позитивов (добра): забота об интересах страны, забота об исторической судь-

бе страны, готовность к самопожертвованию, верность Родине в борьбе с врагом, гордость социальными достижениями, гордость культурными достижениями, сочувствие страданиям народа, переживание за социальные пороки общества, уважение к историческому прошлому, уважение к традициям народа, привязанность к месту жительства, активность в труде и общественно-политической деятельности, борьба с антиподами морали. Информационное поле антиподов понятия (зла): паразитизм, эксплуатация людей, общественная пассивность

Принимая патриотизм как одну из нравственных основ гражданского воспитания, мы считаем важным, обосновать свою позицию по этому аспекту структуры (цели). Прогнозируя адекватный эмоциональный отклик (отрицательный) на антиподы морали, педагог, а затем обучающиеся, развивают иммунитет к чуждой идеологии разрушения.

Так как каждая нравственная категория является носителем двух информационно-целевых полей добра и зла, то, работая над любой нравственной целью (на тактическом уровне), субъекты систем расширяют границы свободы выбора цели и усиливают свою позицию на воспитание и самовоспитание иммунитета к чуждой идеологии. Таким образом, развитие гражданской позиции интегрирует те нравственные цели воспитания, над которыми работают и педагоги, и студенты в конкретном времени и пространстве [2, с. 15].

2. Правильная оценка общественно-политических событий. Как правило, обсуждение общественно-политических событий выражается в форме пересказа факта, явления, ситуации, поступка и т.п. и субъективной оценки их на уровне: правильно – неправильно, хорошо – плохо. При разноречивости оценок разгораются нешуточные страсти, что создает ситуацию большого интереса и горячей дискуссии. Как более объективно определиться в оценке анализируемой ситуации? Как логически убедительно идти к взаимопониманию и консенсусу? Как доказательно отстаивать свою позицию? Для этого и используется нравственное «дерево цели», состав информационно-целевых полей которого «накладывается» на поведение или общественно-политическую ситуацию, в результате чего выясняется, какие цели были выбраны субъектами, насколько это было логично, и как реализации этих целей соответствовал примененный технологический аппарат, каков результат произведенных действий. В настоящее время наука однозначно констатирует, что развитие цивилизации зависит от мотивации поступков граждан. Эту школу гражданского воспитания должны пройти во время учебы в системе образования и дети, и студенты.

3. Высокая активность в реализации трудовых и идеологических задач современности. Это составляющая стратегической цели предполагает положительную мотивацию поведения учащейся молодежи в акциях и мероприятиях большого общественного звучания: праздничные дни государства, традиционные мероприятия, гражданские акции и акты гражданского поведения, выборы, перепись населения, референдумы, дни города, юбилеи, знаменательные даты и т.д., мероприятия в учреждениях образования, на территории муниципалитета и др. Это стратегическая составляющая согласуется с целями информационных полей как категории патриотизма, так и с другими нравственными категориями. Конечный результат реализации названных целей – развитие субъектной гражданской позиции у обучающейся молодежи.

Отбор и реализация целей по информационному, мотивационному и операционному аспектам позволяют развивать убеждения личности. Убеждение – это знания (о целях жизни и поведения), ставшие мотивом деятельности. Так как мотив – это внутренняя побудительная сила личности, опосредованная социально, то есть сознательно поставленной целью, то становится ясным, что «знания» в определении убеждений есть информация о нравственных целях.

Для того чтобы обеспечить предметную область знаний в убеждениях личности, необходимо определиться с источниками целевой информации, каковыми являются: 1. Наука, теория, философия. 2. Действительность. 3. Жизнь замечательных людей. 4. Искусство. 5. Пример взрослых.

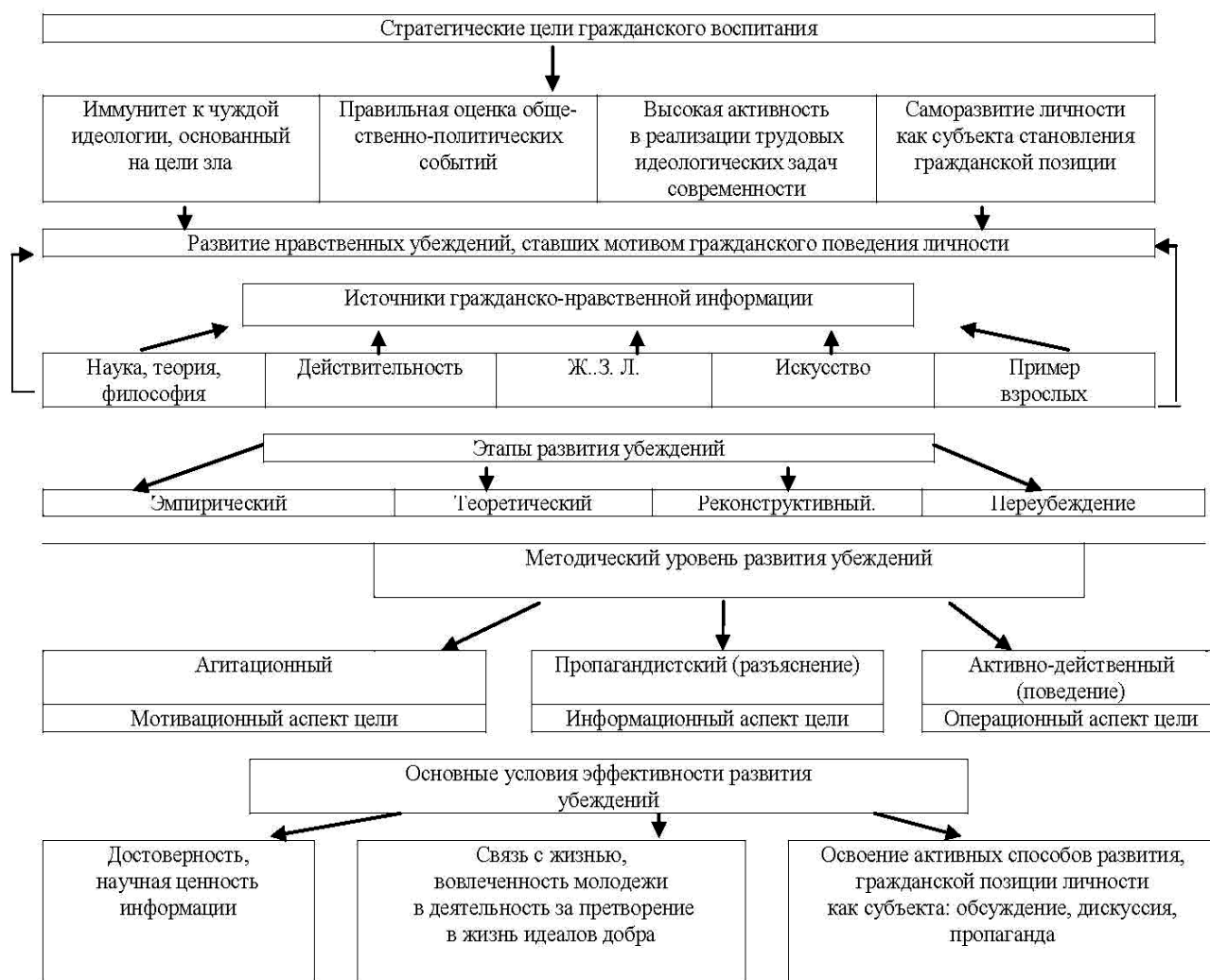
Эти источники обеспечивают логику развития убеждений: 1. Обеспечивают достоверность, научную ценность информации. 2. Представляют базу для применения целей в жизни, позволяют определить качество мотивации и поведения. 3. Отражают значение положительной или отрицательной мотивации поведения на достижение положительного результата или на разрушение личности и окружающего пространства жизни. 4. Осмысление путей установления гармонии или ее разрушение в процессе реализации свободы выбранных целей добра или зла. 5. Понимание мотивации поведения, установление достойных отношений субъекта в мире природы и общества.

В развитии убеждений необходимо учитывать этапы их становления: эмпирический, теоретический, реконструктивный, переубеждение.

Для достижения прогнозируемого результата субъектам систем гражданского воспитания и самовоспитания необходимо соблюдать следующие условия эффективности: 1. Достоверность и научная ценность информации. 2. Связь с жизнью и вовлечение молодежи в деятельность за претворение в жизнь великих идеалов добра. 3. Освоение активных способов развития гражданско-патриотических качеств личности, являющейся субъектом самовоспитания: убеждение, дискуссия, пропаганда, деятельность на основе ее гражданско-нравственной мотивации. Описательно-информационную форму гражданского воспитания представим в виде целостной модели (см. таблица), имеющей все характеристики системы: состав, структуру и функционирование.

Таблица

Психолого-педагогические основы модели системы  
гражданского воспитания в образовательном пространстве



Представленная модель способствует визуализации информации в границах нового научного направления – когнитологии, значение которой однозначно зафиксировано наукой: «ум для понимания проблем использует «универсальные объяснительные схемы» или «когнитивные клише», представляющие жесткое знание, являющееся коллективным социальным продуктом мышления [3, с. 46]. По этому поводу Ф. Ницше отмечал: «Логика есть попытка понять действительный мир по известной, созданной нами схеме сущего, правильнее говоря сделать его для нас более доступным формулировке и вычислению. Разумное мышление есть интерпрети-

рование по схеме, от которой мы не можем отказаться» [4, с. 13].

Народная мудрость гласит: «Если вы думаете на год вперед, то сейте зерна, если вы думаете на десять лет вперед, – сажайте деревья, если вы думаете на сто лет вперед – воспитывайте человека».

Гражданское воспитание растущего человека предполагает становление настоящих хозяев земли, готовых отвечать за ее судьбу не по букве закона, а согласно знаниям, велению души и сердца.

## Библиографический список

1. Филатов, Г.Н. Воспитание в духе патриотизма // Педагогика. – 2000. – № 5.
2. Татаренко, Ю.К. Теоретические основы и технологическая документация по моделированию системы воспитания молодежи (гражданско-патриотическое воспитание). – Хабаровск: Региональный инф-й учеб.-метод. Центр, 2005.
3. Плотинский, Ю.М. Математическое моделирование динамики социальных процессов / Ю.М. Плотинский. – М.: Изд-во МПГУ, 2002.
4. Ницше, Ф. Веселая наука; пер. с нем. К.А. Свасьяна. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2000.

## Bibliography

1. Filatov, G. N. Vospitanie v duhe patriotizma // Pedagogika. - 2000. - № 5.
2. Tatarenko, Yu. K. Teoreticheskie osnovy i tehnologicheskaya dokumentaciya po modelirovaniyu sistemy vospitaniya molodezhi (grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie). - Habarovsk: Regional'nyj inf-j ucheb. -metod. Centr, 2005.
3. Plotinskij, Yu. M. Matematicheskoe modelirovanie dinamiki social'nyh processov / Yu. M. Plotinskij. - M.: Izd-vo MPGU, 2002.
4. Nicshe, F. Veselaya nauka; per. s nem. K. A. Svas'yana. - M.: OLMA-PRESS, 2000.

Статья поступила в редакцию 10.05.11

УДК 34.9

*Khantseva G.G., Zorina N.S. NORM-DESIGNS RE-SOCIALIZATION OF FEMALE CONVICTS.* Norms-designs of re-socialization of female convicts are the qualitative characteristics of the level of the measured parameters of the participants in the process of re-socialization of female convicts and outcomes of this activity.

**Key words:** norms-designs, re-socialization of female convicts, the optimal level, the staff of the institution.

*Г.Г. Ханцева, доц., канд. пед. наук; Н.С. Зорина, аспирант Рубцовского индустриального института (филиал) ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, г. Рубцовск, E-mail: zorinanati@yandex.ru*

## НОРМЫ-ОБРАЗЦЫ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИН-ПРЕСТУПНИЦ

Нормами-образцами ресоциализации женщин-преступниц являются качественные характеристики уровня измеряемых параметров деятельности участников процесса ресоциализации женщин-преступниц и конечных результатов этой деятельности.

**Ключевые слова:** нормы-образцы, ресоциализация женщин-преступниц, оптимальный уровень, сотрудники пенитенциарного учреждения.

Норма-образец - это модельное представление идеала деятельности или поведения членов коллектива [1].

Разрабатывая нормы-образцы, мы учитывали опыт, полученный в результате проведенных психолого-педагогических исследований по проблемам повышения эффективности ресоциализации женщин-преступниц; мнение женщин-преступниц и сотрудников пенитенциарного учреждения; оценки экспертов по исследуемой проблеме.

**Критериальные характеристики измеряемых параметров ресоциализации женщин-преступниц в пенитенциарных учреждениях по И.К. Шалаеву [2-3]:**

**1. Целевая ориентация сотрудников пенитенциарного учреждения, их ценностные ориентации, профессиональное совершенствование.**

*Оптимальный уровень* Цели формируются в максимально конкретной форме. Субъекты ресоциализации действуют своевременно, скоординировано, так как хорошо знают задачи свои и других. Имеют место встречные усилия сотрудников пенитенциарного учреждения и женщин-преступниц. Показатели прогнозируются и обеспечиваются в зоне потенциального развития каждой женщины-преступницы. Все субъекты ресоциализации (сотрудники пенитенциарного учреждения, женщины-преступницы) ведут личные мониторинги качества. Личностно-ориентированный поход обеспечивается в полной мере.

*Допустимый уровень* Норма-образец в основном достигается, хотя имеют место некоторые недостатки.

*Критический уровень* Норма-образец достигается частично.

*Недопустимый уровень* Норма-образец не достигается или почти не достигается.

**2. Мотивационная готовность сотрудников исправительных учреждений и женщин-преступниц к ресоциализации.**

*Оптимальный уровень* Психологическая готовность сотрудника пенитенциарного учреждения к работе по ресоциализации женщин-преступниц выражается целеустремленностью. Позиция сотрудника определяется оптимальным мотивационным комплексом (ВМ>ВПМ>ВОМ) и характеризуется стремлением к максимальному личному вкладу в дело ресоциализации женщин-преступниц.

Психологическая готовность женщин-преступниц выражается целеустремленностью к самовоспитанию. Отношение к уровню социального развития и саморазвития, уровню культуры и нравственной воспитанности характеризуется оптимальным мотивационным комплексом, осознается собственная активная роль в социальной деятельности и самовоспитании.

*Допустимый уровень* Позиция сотрудника пенитенциарного учреждения в основном определяется оптимальным мотивационным комплексом и характеризуется стремлением к личному вкладу в дело ресоциализации женщин-преступниц.

Позиция женщин-преступниц к достижениям высоких показателей по уровню социального развития и саморазвития, уровню культуры и нравственной воспитанности в основном определяется оптимальным мотивационным комплексом. Однако энергия направленного действия на их достижение проявляется не всегда в достаточной мере.

*Критический уровень* Позиция сотрудника пенитенциарного учреждения определяется мотивационным комплексом (ВПМ>ВОМ) и суждениями "Мы раньше шли в ногу с жизнью и теперь нам нет необходимости гнаться за новшествами". У женщин-преступниц проявляется в основном внешняя

мотивация. Внутренняя мотивация отсутствует или почти отсутствует.

**Недопустимый уровень** Главная ориентация сотрудника ограничивается внешней отрицательной мотивацией (ВОМ) с какими-то проявлениями внешней положительной мотивации (ВПМ).

### **3. Самоактуализация женщин-преступниц в процессе ресоциализации посредством подключения мотиваторов самопобуждения.**

**Оптимальный уровень** Самоактуализация женщин-преступниц характеризуется положительной динамикой ресоциализации личности; осознанием себя субъектом собственной жизни, личной ответственности за выбор жизненного пути, сформированностью представлений о жизненных целях, наличие положительно ориентированных жизненных планов; управление собственными эмоциями, способностью самостоятельно принимать решения и преодолевать трудности при их выполнении, сформированностью волевых качеств; ориентацией на самосовершенствование.

**Допустимый уровень** Уровень самоактуализации и саморазвития в основном соответствует норме-образцу, но мотиваторы самопобуждения проявляются недостаточно полно и ярко, не систематически.

**Критический уровень** Имеются существенные недостатки в самоактуализации в процессе ресоциализации и саморазвития.

**Недопустимый уровень** Наблюдается низкий уровень самоактуализации, саморазвитием не занимается или почти не занимается. Мотиваторы самопобуждения отсутствуют или почти отсутствуют.

### **4. Познавательная деятельность женщин-преступниц.**

**Оптимальный уровень** Принятые измеряемые параметры познавательной деятельности женщин-преступниц и критериальные характеристики выступают своеобразными мотиваторами для сотрудников пенитенциарного учреждения и женщин-преступниц, обуславливают высокий уровень ресоциализации, отвечающий требованиям Уголовно-исполнительным кодексом РФ (УИК РФ). На основе самопознания и самоанализа женщина-преступница собственную позицию в различных сферах деятельности.

**Допустимый уровень** Норма-образец в основном достигается, хотя имеют место некоторые недостатки: осуществляет планирование собственной деятельности по достижению высокого уровня социального развития и саморазвития, но не систематически и не всегда адекватно самоанализу.

**Критический уровень** Норма-образец достигается частично. Осуществляет планирование собственной деятельности по достижению высокого уровня социального развития и саморазвития, но не систематически, действует «стихийно».

**Недопустимый уровень** Норма-образец не достигается или почти не достигается. Планирование собственной деятельности по достижению высокого уровня социального развития и саморазвития не осуществляет или почти не осуществляет.

### **5. Безупречная компетентность сотрудников пенитенциарного учреждения.**

**Оптимальный уровень** Сотрудник пенитенциарного учреждения обладает информационной компетентностью: структурирование информации, её адаптация к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям, формулировку педагогической проблемы различными информационно-коммуникативными инструментами. Сотрудник пенитенциарного учреждения обладает правовой компетентностью: использование в профессиональной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов. Технологическая готовность сотрудника пенитенциарного учреждения выражается глубокими знаниями: законов УИК РФ и нормативных правовых документов, психологии и педагогики в объеме, необходимом для решения задач ресоциализации, основных направлений и перспектив развития пенитенциарной педагогики. Общие цели умеет переводить на язык практики.

**Допустимый уровень** Личностная норма-образец сотрудника пенитенциарного учреждения не всегда достигается. Цели недостаточно полно переводятся на язык практики.

**Критический уровень** Личностная норма-образец сотрудника пенитенциарного учреждения достигается частично. На язык практики цели переводятся слабо.

**Недопустимый уровень** Личностная норма-образец сотрудника пенитенциарного учреждения отсутствует или почти отсутствует. О переводе целей на язык практики имеет смутное представление.

### **6. Профессионализм сотрудников пенитенциарных учреждений и его практическая реализация.**

**Оптимальный уровень** Сотрудник пенитенциарного учреждения обладает профессиональной компетентностью: эффективное решение профессионально-педагогических проблем с использованием жизненного опыта, имеющейся квалификации, общенаучных ценностей; владение технологиями педагогической диагностики (опросов, индивидуальных и групповых интервью), психолого-педагогической коррекции, снятия стрессов и т.п., осуществление оценочно-ценностной рефлексии. Цели определяет точно, ясно и четко. Приемы и методы, формы труда всегда рациональны и эффективны. Решения наилучшие. Труд стимулирует эффективно и рационально.

**Допустимый уровень** Цели и задачи не всегда точно сформулированы. Приемы, методы, формы труда рациональны, но не всегда сотрудник пенитенциарного учреждения добивается их эффективности. Решения не всегда близки к оптимальным. Труд стимулируется эффективно и рационально, но не всегда.

**Критический уровень** Цели и задачи иногда ставятся, но без какой-либо системы. Выбор приемов, методов, форм ограничен, шаблонный. Решения шаблонны. Труд стимулируется от случая к случаю, бессистемно.

**Недопустимый уровень** Цели и задачи не ставятся или почти не ставятся. Приемы, методы, формы труда неэффективны и нерациональны. Решения случайны. Труд не стимулируется или почти не стимулируется.

### **7. Разработка программы воспитательной работы на основе государственных законодательных нормативных актов.**

**Оптимальный уровень** Содержание воспитательной работы по ресоциализации женщин-преступниц осуществляется посредством модели воспитательной работы, определенной в УИК РФ: основные формы и методы воспитательной работы с осужденными к лишению свободы, самостоятельные организации осужденных к лишению свободы, общее образование осужденных к лишению свободы, меры поощрения, применяемые к осужденным к лишению свободы [4].

**Допустимый уровень** Норма-образец в основном достигается, хотя имеют место некоторые недостатки.

**Критический уровень** Норма-образец достигается частично.

**Недопустимый уровень** Норма-образец не достигается или почти не достигается.

### **8. Организация учебного процесса по ресоциализации женщин-преступниц.**

**Оптимальный уровень** Для организации учебной деятельности по ресоциализации женщин-преступниц созданы условия кадровые, информационные, финансовые, нормативно-правовые и др.

**Допустимый уровень** Норма-образец в основном выполняется, хотя результат желает быть лучше.

**Критический уровень** Имеют место существенные недостатки в создании условий для организации учебной деятельности по ресоциализации женщин-преступниц в пенитенциарном учреждении.

**Недопустимый уровень** Для организации учебной деятельности по ресоциализации женщин-преступниц условия не создаются или почти не создаются.

## 9. Взаимодействие сотрудников пенитенциарного учреждения и женщин-преступниц в процессе ресоциализации.

**Оптимальный уровень** Взаимодействие сотрудника пенитенциарного учреждения с коллегами и женщинами-преступницами осуществляется на основе коммуникативной компетентности. Взаимодействие в коллективе высокоэффективное. Вносит предложения по совершенствованию социально-педагогического процесса. Процесс ресоциализации обобщенно прогнозируется, разрабатываются перспективы. Вопросы ресоциализации и воспитания решаются комплексно.

**Допустимый уровень** Связь и взаимоотношения с коллективом разнообразные и в основном соответствуют требованиям педагогического сотрудничества. Прогнозируются и разрабатываются перспективы процесса ресоциализации, но не всегда точно. Вопросы ресоциализации и воспитания решаются комплексно, но не всегда. Всегда исследуются результаты и не всегда процесс ресоциализации.

**Критический уровень** Связь и взаимоотношения определяются служебной необходимостью. Процесс ресоциализации прогнозируется от случая к случаю. Перспективы, если и разрабатываются, то только ближние. Связь между отдельными элементами работы слабая.

**Недопустимый уровень** Претендует на особое положение в коллективе или пытается совершенно изолироваться. Труд не прогнозируется или почти не прогнозируется. Связь между отдельными элементами работы отсутствует или почти отсутствует. Процесс ресоциализации и ее результаты не исследуются или почти не исследуются.

## 10. Ориентация женщин-преступниц на самоанализ и самодиагностику в процессе ресоциализации.

**Оптимальный уровень** Женщины-преступницы под руководством сотрудников пенитенциарного учреждения постоянно осуществляют самоанализ и самодиагностику, изучают особенности своей личности, выявляют достоинства своей личности, резервы развития, адекватно оценивают свои способности, поведение, выявляют причины недостатков характера; определяют свои социальные позиции, роли, позитивные и негативные влияния социальной среды, критически, в соответствии с нормами морали и права оценивают собственные поступки.

**Допустимый уровень** Самоанализ и самодиагностику осуществляют, но недостаточно адекватно.

**Критический уровень** Самоанализ и самодиагностику осуществляют поверхностно, не систематически.

**Недопустимый уровень** Самоанализ и самодиагностику не осуществляют или почти не осуществляют.

## 11. Осуществление женщинами-преступницами планирования в процессе ресоциализации.

### Библиографический список

1. Шалаев, И.К. Нормы-образцы реализации технологических функций МПЦУ как базовые компетенции современного управленца: учебно-методическое пособие. – Барнаул: АлтГПА, 2009.
2. Шалаев, И.К. Повышение качества образовательного сервиса на основе мотивационного программно-целевого управления: монография / И.К. Шалаев. – Барнаул: АлтГПА, 2010.
3. Шалаев, И.К. Программно-целевая психология управления: учебное пособие. – Барнаул: Изд-во Барн. гос. пед. ун-та, 2007.
4. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации (по состоянию на 20 сентября 2008 года). – Новосибирск: Сиб. ун-в. изд-во, 2008.

### Bibliography

1. Shalaev, I. K. Normy-obrazcy realizacii tehnologicheskikh funkcij MPCU kak bazovye kompetencii sovremennogo upravlenca: uchebno-metodicheskoe posobie. - Barnaul: AltGPA, 2009.
2. Shalaev, I. K. Povyshenie kachestva obrazovatel'nogo servisa na osnove motivacionnogo programmno-celevogo upravleniya: monografiya / I. K. Shalaev. - Barnaul: AltGPA, 2010.
3. Shalaev, I. K. Programmno-celevaya psihologiya upravleniya: uchebnoe posobie. - Barnaul: Izd-vo Barn. gos. ped. un-ta, 2007.
4. Ugolovno-ispolnitel'nyj kodeks Rossijskoj Federacii (po sostoyaniyu na 20 sentyabrya 2008 goda). - Novosibirsk: Sib. univ. izd-vo, 2008.

Статья поступила в редакцию 10.05.11

**Оптимальный уровень** Женщины-преступницы под руководством сотрудников пенитенциарного учреждения на основе самопознания и самоанализа постоянно осуществляют прогнозирование и планирование деятельности по ресоциализации; определяют собственную позицию в различных сферах деятельности, вырабатывают планы на различные отрезки будущей жизни; проектируют пути и способы саморазвития, устранения недостатков характера, проектируют пути и средства достижения конкретных целей, составляют индивидуальную программу личностного развития, коррекции личностных качеств (совместно с воспитателями, психологами).

**Допустимый уровень** Женщины-преступницы осуществляют планирование собственной деятельности по достижению целей ресоциализации, но не систематически и не всегда адекватно самоанализу.

**Критический уровень** Женщины-преступницы осуществляют планирование собственной деятельности по достижению целей ресоциализации, но не систематически, действуют «стихийно», «по обстоятельствам».

**Недопустимый уровень** Женщины-преступницы планирование собственной деятельности по достижению целей ресоциализации не осуществляют или почти не осуществляют.

## 12. Самоорганизация, самоконтроль и саморегулирование женщин-преступниц в процессе ресоциализации.

**Оптимальный уровень** Под руководством сотрудника пенитенциарного учреждения женщины-преступницы осуществляют самоорганизацию, самоконтроль, саморегулирование в системе рационально, эффективно распределяют время, силы, внимание; используют социально полезные, одобряемые формы самореализации в различных видах деятельности; фиксируют достижения, этапы самореализации в картах личностного роста, дневнике саморазвития.

**Допустимый уровень** Женщины-преступницы осуществляют самоорганизацию, самоконтроль, саморегулирование по достижению показателей по ресоциализации, но недостаточно полно, не всегда рационально и эффективно.

**Критический уровень** Женщины-преступницы осуществляют самоорганизацию, самоконтроль, саморегулирование по достижению показателей по ресоциализации, но поверхностно, формально.

**Недопустимый уровень** Женщины-преступницы самоорганизацию, самоконтроль, саморегулирование по достижению показателей по ресоциализации не осуществляют или почти не осуществляют.

Оптимальный уровень оценивается 9-10 баллами. Допустимый уровень - 6-8 баллами. Критический уровень - 4-5 баллами. Недопустимый уровень - 0-3 баллами.

УДК 378.013

**Vasilyeva V.D. DIAGNOSTIC OF PROJECT CULTURE FORMING OF FUTURE SPECIALISTS- ENGINEERS.** In this article the diagnostic of project culture forming of future specialists- engineers in educational process of technical university are considered.

**Key words:** engineer, project culture, competence, educational engineering designing, technical decision.

**В.Д. Васильева, доц. ВолгГТУ, г. Волгоград, E-mail: vasilyevavd@yandex.ru**

## ДИАГНОСТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ИНЖЕНЕРОВ

В статье рассмотрена диагностика формирования структурных элементов проектной культуры у будущих специалистов-инженеров в процессе их обучения в техническом вузе.

**Ключевые слова:** инженер, проектная культура, компетенция, учебное инженерное проектирование, техническое решение.

В современных условиях интенсивного внедрения технической сферы в жизнь общества и уменьшения возможностей человека контролировать эту техническую реальность устойчивое и безопасное развитие общества зависит от того, насколько инженерная деятельность отвечает критериям социальной и экологической приемлемости, структурной и этической совместимости создаваемой техники и технологий с системой общечеловеческих ценностей [1-2]. В связи с этим к инженеру-проектировщику предъявляются требования не просто профессионализма, а соответствия его профессиональных качеств современным социально детерминированным требованиям в сфере инженерной проектной культуры.

Подготовка будущих инженеров, способных эффективно выполнять свою основную профессиональную функцию – проектировать новую технику и технологии – на уровне, определяемом современными социокультурными нормами, является в настоящее время важнейшей задачей системы высшего профессионального образования. Эта функция должна проявляться не только во владении современными технологиями проектирования, но и в актуализации широкого культурного контекста в профессиональной деятельности, умении учитывать при проектировании технических объектов достижения гуманитарных и социальных наук, человеческий фактор, разный ценностно-смысловой базис инженера.

Проектная культура инженера согласно разработанной ранее теоретической модели педагогического процесса ее формирования в условиях образовательной среды технического вуза [3-4] по своей природе полифункциональна и структурно включает в себя следующие группы компетенций:

*когнитивную* (владение комплексом знаний о современной физической картине мира, социальных, пространственно-временных закономерностях его развития; глубокими знаниями в области техники и технологий и других смежных наук, сопровождающих процесс инженерного проектирования; готовность получать новое знание на протяжении всей жизни);

*процессуально-деятельностную* (способность к проведению мониторинговых исследований реальных и возможных в будущем материальных потребностей, существующих в социально-экономической и технической сферах жизнедеятельности общества; способность и готовность к проведению научно-исследовательских и патентных исследований, к обеспечению патентной чистоты новых проектных решений и патентоспособности показателей технического уровня проекта; способность создавать и использовать различные модели для исследования и прогнозирования различных явлений и объектов, осуществлять их качественный и количественный анализ; способность проводить технические и технологические расчеты, технико-экономический и функционально-стоимостной анализ эффективности проекта; способность использовать пакеты прикладных программ при выполнении проектных работ; способность разрабатывать методические и нормативные документы, техническую проектную документацию; готовность к защите объектов интеллектуальной собственности

и коммерциализации прав на объекты интеллектуальной собственности);

*креативную* (способность генерировать творческие решения инженерно-профессиональных задач, имеющих социально-гуманитарный контекст; готовность к принятию нестандартных решений; способность и готовность прогнозировать и оценивать наступающие последствия реализуемых проектных решений на различных уровнях; способность находить оптимальные технические решения с учетом требуемой функциональности, надежности, стоимости, безопасности жизнедеятельности, экологической чистоты, социальной и гуманитарной ценности);

*морально-ценностную* (осознание социальной значимости своей будущей профессии, значения проектной культуры в будущей профессиональной деятельности инженера; обладание высокой мотивацией к ее проявлению в инженерной деятельности; готовность нести моральную и иную ответственность за последствия внедрения результатов проектирования новой техники и технологий; готовность следовать этическому кодексу, сформированному в инженерном сообществе).

Перманентный процесс формирования проектной культуры обучающихся в ходе образовательного процесса в техническом вузе в своем развитии проходит три этапа: *когнитивно-накопительный, нормативно-алгоритмический и проектно-реализующий*. На первом (*когнитивно-накопительном*) этапе идет освоение студентами фундаментальных знаний в области гуманитарных, естественнонаучных, математических, экономических и общетехнических наук, а также умений и навыков выполнения отдельных процессуальных операций инженерного проектирования в рамках изучаемых дисциплин; актуализируется мотивационно-целевой компонент проектной деятельности, понимание социальной значимости инженерной проектной деятельности, начинается процесс становления этического компонента инженерной проектной деятельности. Результатом образования на данном этапе является формирование у студентов технических вузов *проектной грамотности*. Вторым (*нормативно-алгоритмический*) этап характеризуется освоением студентами методологии, современных способов, нормативов (регулятивов) и алгоритмов проектирования новой техники и технологий, приобретением опыта квазипрофессионального проектирования (в рамках выполнения междисциплинарного курсового проекта) отдельных элементов (этапов) машин, конструкций, технологий. В процессе выполнения междисциплинарного курсового проекта по новой технологии, включающей социогуманитарную экспертизу принятых в проекте технических решений, у студентов формируется устойчивая система социогуманитарных смыслов инженерного проектирования. Студенты приобретают первоначальный опыт прогнозирования последствий принимаемых технических решений на уровне отдельных элементов машин, конструкций, технологий. В результате у будущих инженеров формируется *проектная компетентность*, позволяющая им успешно осуществлять текущую (штатную, ординарную и



т.д.) проектную деятельность в составе коллектива инженеров-проектировщиков. *Третий (проектно-реализующий) этап* является стадией сознательного применения всего комплекса приобретенных знаний, умений, системы профессиональных ценностей в области проектирования инновационно-технических объектов и опирается на опыт квазипрофессионального проектирования сложных технических объектов (дипломное проектирование). Данная стадия характеризуется доминирующим этическим компонентом – развитым проектным самосознанием, пониманием необходимости ограничений личных потребностей, козволюционного воздействия на биосферу, опытом антропоцентрированной инженерно-проектировочной деятельности, которая предполагает проведение социогуманитарной экспертизы всех принятых в проекте новых технических решений на всех уровнях проектируемой технической системы. Ключевая задача этой стадии – формирование целостной *проектной культуры* будущего инженера.

Как видно, результаты освоения студентами проектной культуры на втором и третьем этапах, связанных с *учебным инженерным проектированием (междисциплинарный курсовой и дипломный проект)* на пятом и шестом курсах обучения в вузе, являются наиболее значимыми. В связи с вышеизложенным была проведена опытно-экспериментальная апробация (формирующий эксперимент) второго и третьего этапов формирования проектной культуры будущих инженеров, ориентированная на внедрение в педагогическую практику технического вуза модели процесса формирования проектной культуры [3, 4]. На достижение поставленных целей была ориентирована деятельность преподавателя (руководителя учебного инженерного проектирования), который с учетом сложившейся в технических вузах традицией организации учебного инженерного проектирования посредством специально спроектированной учебной ситуации, включающей групповую социогуманитарную экспертизу инженерно-проектировочных решений, добивается заданного уровня сформированности проектной культуры. Суть применяемой новой технологии организации учебного инженерного проектирования заключается в том, что на этапе анализа и выбора проектного решения под руководством преподавателя, который выполняет функцию модератора, проводится студенческая *групповая комплексная экспертиза* технических решений в форме семинара-дискуссии с элементами деловой игры, моделирующая в учебном процессе реальную комплексную социогуманитарную экспертизу инженерно-проектировочных решений [5-6].

Педагогический эксперимент проводился в Волгоградском государственном техническом университете (ВолГТУ). Для проведения эксперимента были сформированы экспериментальная и контрольная группы, в которые вошли студенты специальности «Технология текстильных изделий» пятого и шестого годов обучения. Экспериментальную группу составили студенты, обучение которых осуществлялось в рамках разработанной нами модели формирования проектной культуры, в контрольную группу вошли студенты, обучающиеся по традиционной методике.

В ходе опытно-экспериментального исследования для диагностики сформированности проектной культуры были определены следующие *критерии: объем знаний* в сфере инженерного проектирования, показывающий уровень сформированности у студентов когнитивных компетенций; *осуществление проектной деятельности*, показывающее уровень овладения студентами процессуально-деятельностными компетенциями, включая умения и навыки выполнения процедур инженерного проектирования; *творческая активность*, демонстрирующая уровень овладения и проявления студентами креативных компетенций; *ценностные ориентации и мотивация*, показывающие личные качества студентов, основанные на интериоризации морально-ценностных ориентиров как обязательных элементов проектной культуры. Также были определены частные показатели сформированности проектной культуры, с помощью которых возможна оценка полноты и комплексности охвата решаемой инженерно-проектировочной

проблемы, инновационности применяемых подходов и решений, выявление наступающих последствий реализации проектного решения (в т.ч. социально-гуманитарных), прогноз развития техногенной ситуации в результате реализации проекта и т.д.

В соответствии с разработанными критериями были уточнены *уровни сформированности* проектной культуры, отражающие степень усвоения студентами содержания инженерного образования в части, касающейся проектной подготовки. *Низкий (репродуктивный) уровень* характеризуется слабой выраженностью у студентов самостоятельных вариативных действий при обучении, нерациональной системой организации проектирования. *Средний (продуктивный) уровень* отличается вариативностью познавательной деятельности студентов, поиском и усвоением ими новых форм и методов познавательной активности. *Высокий (творчески деятельностный) уровень* характеризуется наличием у студентов этической доминанты, стремлением к саморазвитию, творческой генерацией инженерных проектных действий, ценностно-рациональной активностью. Проблема педагогической диагностики усложнялась тем, что отслеживалась динамика изменения интегративного качества личности, полноценное проявление которого возможно лишь в условиях реальной профессиональной деятельности.

*Оценка сформированности* проектной культуры студентов осуществлялась по результатам публичной защиты курсового и дипломного проектов. Приращение компонентов проектной культуры оценивалось по результатам диагностического эксперимента, проводимого в форме анкетирования группы преподавателей, оценивающих качество выполнения и защиты курсовых междисциплинарных и дипломных проектов. При этом каждый из выделенных критериев проектной культуры, характеризуемый комплексом частных показателей, оценивался по выделенной шкале от 15 до 25 баллов в соответствии с принятой в ВолГТУ рейтинговой системой оценки успеваемости студентов. Статистическая достоверность полученных результатов подтверждена методами математической статистики.

Выполнение курсового междисциплинарного проекта, как правило, связано с проектированием одного элемента (узла, стадии) технического объекта (техники, технологии). Студенты, участвующие в эксперименте, проектировали один из цехов предприятия по производству текстильных изделий. На данном этапе студенты впервые на небольшом объекте приобретали опыт квазипрофессиональной проектировочной деятельности, при проведении групповой экспертизы проектировочных решений овладевали начальным опытом оценивания и прогнозирования ближних и отдаленных последствий влияния того или иного технического решения на «жизнь» проектируемого объекта в период его эксплуатации.

По сравнению с курсовым междисциплинарным проектом задачи, стоящие перед проектантом на третьем (проектно-реализующем) этапе при выполнении дипломного проекта, были значительно сложнее. Студенты-дипломники проектировали предприятие по производству текстильных изделий, объединяющее несколько отдельных технологических стадий. Данный завершающий учебный рубеж характеризовался как этап осознанного применения всего комплекса приобретенных знаний, умений, системы профессиональных ценностей в области проектирования инновационно-технических объектов – сложных технических систем. Работа комплексной социогуманитарной экспертизы была связана с анализом технических решений, принимаемых проектантом на всех этапах проектируемого производства, отличалась сложностью и многогранностью рассматриваемых явлений и процессов. В процессе данной работы актуализировался весь комплекс полученных студентом за время учебы знаний и умений, системы профессиональных ценностей в области проектирования инновационно-технических объектов. Результаты проведенного исследования динамики развития проектной культуры будущих инженеров на третьем этапе приведены на рисунке и в таблице.

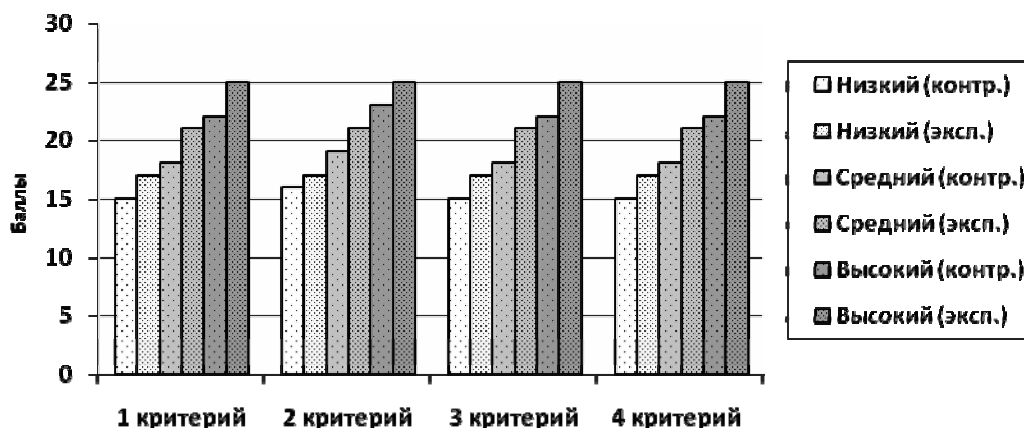


Рис. Диаграмма развития проектной культуры студентов на третьем этапе

Динамика изменения (в баллах и %) параметров сформированности проектной культуры на третьем этапе (в сравнении с контрольной группой)

Таблица

Критерии сформированности	Уровни сформированности		
	низкий (репродуктивный)	средний (продуктивный)	высокий (творчески деятельностный)
Знание инженерного проектирования	17/15 (+13,3 %)	21/18 (+16,7 %)	25/22 (+13,6 %)
Осуществление проектной деятельности	17/16 (+6,3 %)	21/19 (+10,5 %)	25/23 (+8,7 %)
Творческая активность	17/15 (+13,3 %)	21/18 (+16,7 %)	25/22 (+13,6 %)
Ценностные ориентации и мотивация	17/15 (+13,3 %)	21/18 (+16,7 %)	25/22 (+13,6 %)

Как видно, третий завершающий этап формирования проектной культуры будущих инженеров, связанный с выполнением дипломного проекта, оказался плодотворным, практически все критерии получили приращение, что свидетельствует о принципиальных профессиональных качественных изменениях в выпускниках.

В целом сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной апробации модели педагогического процесса формирования проектной культуры студентов технического вуза, включая диагностику ее формирования, позволяет

нам сделать вывод об эффективности разработанной нами модели и диагностического аппарата ее проверки. Внедрение данной системы в педагогическую практику технических вузов послужит благому делу подготовки и воспитания инженеров нового типа, для которых проектное дело – не ремесло, а гармоничное творчество, направленное на повышение стандартов качества жизни человека, в котором равноправны наука и искусство, теория и эксперимент, логика и интуиция, а инженер является гармоничной личностью, значимой фигурой современного общества.

#### Библиографический список

1. Степин, В.С. Философия науки и техники / В.С. Степин, В.Г. Горохов, М.А. Розов. - М.: Контакт-Альфа, 1995.
2. Энгельмейер, П.К. Философия техники: библиогр. очерк / П.К. Энгельмейер // Бюл. политехн. о-ва. - 1905. - № 3.
3. Васильева, В.Д. Концептуальные основы формирования проектной культуры студентов в образовательной среде технического вуза // Вопросы современной науки и практики / Ун-т им. В.И. Вернадского. - 2011. - № 1 (32).
4. Васильева, В.Д. Концепция формирования проектной культуры студентов технического вуза // Перспективы науки. - 2011. - № 1 (16).
5. Васильева, В.Д. Инновации в учебном инженерном проектировании // Мир науки, культуры, образования. - 2010. - № 6 (25).
6. Петрунева, Р.М. Экспертиза инженерно-проектировочных решений как современная учебная технология / Р.М. Петрунева, В.Д. Васильева // Высшее образование в России. - 2010. - № 8/9.

#### Bibliography

1. Stepin, V. S. Filosofiya nauki i tehniki / V. S. Stepin, V. G. Gorohov, M. A. Rozov. - M.: Kontakt-Al'fa, 1995.
2. ngel'mejer, P. K. Filosofiya tehniki: bibliogr. ocherk / P. K. ngel'mejer // Byul. politehn. o-va. - 1905. - № 3.
3. Vasil'eva, V. D. Konceptual'nye osnovy formirovaniya proektnoj kul'tury studentov v obrazovatel'noj srede tehnicheskogo vuza // Voprosy sovremennoj nauki i praktiki / Un-t im. V. I. Vernadskogo. - 2011. - № 1 (32).
4. Vasil'eva, V. D. Konceptiya formirovaniya proektnoj kul'tury studentov tehnicheskogo vuza // Perspektivy nauki. - 2011. - № 1 (16).
5. Vasil'eva, V. D. Innovacii v uchebnom inzhenernom proektirovanii // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. - 2010. - № 6 (25).
6. Petruneva, R. M. kspertiza inzhenerno-proektirovochnyh reshenij kak sovremennaya uchebnaya tehnologiya / R. M. Petruneva, V. D. Vasil'eva // Vysshee obrazovanie v Rossii. - 2010. - № 8/9.

Статья поступила в редакцию 17.05.11

УДК 378.961:50

*Gilyazova I.B., Uvarova T.A. ANALYSIS OF FORMATION OF COMPONENTS OF THE NATURAL-SCIENTIFIC WORLD VIEW AS A PART OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS.* The article is devoted to the problem of formation of natural-scientific world view of the students. Peculiarities of the professional competence of future physicians, biophilosophic approach in the methodology of teaching chemistry are also discussed in the article. The results of questioning of students of the first course of Omsk State Medical Academy are presented in the article; the level of formedness of world view components on the initial stage of teaching of general and bioorganic chemistry has been identified.

**Key words:** natural-scientific worldview, biophilosophic approach in education, chemical literacy, awareness, professional competence.

**И.Б. Гилязова**, Омский государственный педагогический университет, доц. каф. химии и МПХ, E-mail: [irin.ter@mail.ru](mailto:irin.ter@mail.ru); **Т.А. Уварова**, Омская государственная медицинская академия, каф. общей и биоорганической химии, E-mail: [ta2111@mail.ru](mailto:ta2111@mail.ru)

## АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ КАК ЧАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена проблеме формирования естественнонаучного мировоззрения студентов вуза, рассмотрены особенности профессиональной компетенции будущих медиков, биофилософский подход в методике преподавания химии. Приведены результаты опроса студентов I курса ОмГМА, выявлен уровень сформированности компонентов естественнонаучного мировоззрения на начальном этапе обучения общей и биоорганической химии.

**Ключевые слова:** естественнонаучное мировоззрение, биофилософский подход в образовании, химическая грамотность, информированность, профессиональная компетентность.

Изменившаяся за последние годы историческая, научная и образовательная ситуация в России потребовала переосмысления проблемы формирования естественнонаучного мировоззрения в учебном процессе. В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» [1] в качестве одной из приоритетных задач совершенствования обучения названа задача «формирования у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения».

Проблема формирования естественнонаучного мировоззрения студентов неоднократно являлась предметом исследования специалистов из многих областей знаний. Однако предлагаемые для ее решения подходы в нашей стране были до недавнего времени направлены на формирование и развитие такого естественнонаучного мировоззрения, которое понималось однозначно как марксистско-ленинское мировоззрение, считавшееся истинно научным и единственно верным. Сегодня, когда пересматривается само понятие «естественнонаучное мировоззрение», изменяются и подходы к решению проблемы его формирования в образовательном процессе.

Связь естествознания с экологической, здоровьесберегающей проблематикой на сегодня очевидна и не может не учитываться в образовательном процессе.

Охарактеризуем современные методологические подходы, такие как биофилософский и аксиологический, реализуемые нами в методике обучения химии студентов медицинской академии.

Биофилософию представляют как комплексную, интегративную, биологически ориентированную междисциплинарную отрасль знания, вскрывающую мировоззренческо-методологические, гносеологические, онтологические и аксиологические проблемы бытия Универсума через призму исследования феномена жизни. Концептуальным ядром биофилософии является понятие жизни, которое в наше время приобретает статус многозначной философской категории и основополагающего принципа понимания сущности мира и человеческого существования в нем. А.А. Ляпунов дает определение жизни, как «высокоустойчивому состоянию вещества, используемому для выработки сохраняющих систем информацию, кодируемую состоянием отдельных молекул». Важнейшими атрибутами жизни является комплексное единство следующих свойств: способность к воспроизводству, самосохранение, самовосстановление, наследственная информация, высокий уровень структурной и функциональной упорядоченности процессов.

В философско-методологическом плане жизнь – это такое явление природы, которому присуще направленное развитие от низшего к высшему, от простого к сложному. Если явлениям неживой природы присуще существование, то живой природе свойственно направленное развитие ее конкретных форм в процессе чего они осуществляют свое жизнепроявление и выживание. Явление жизни не укладывается в узкие рамки механистического детерминизма, объяснить это явление невозможно вне философского понимания сущности и содержания жизни, источников, механизмов и направленности эволюции [2].

Впервые в отечественной философской литературе термин «биофилософия» предложила Р.С. Карпинская, для обозначения некоего самостоятельного научно-философского подхода, отражающего новый синтез биологического и философского знания. Однако идеи этой философии заложены в трудах В.И. Вернадского, его последователей – русских космистов: Н.А. Умова, Н.Г. Холодного, В.Н. Муравьева, Н.А. Сетницкого, А.Л. Чижевского, В.Ф. Купревича, В.Г. Фесенкова, А.К. Манеева и других. В настоящее время наиболее структурированы и содержательно выражены идеи биофилософии в исследованиях зарубежных ученых, таких как Б. Рейнш, Р. Саттлер, М. Рьюз. В нашей стране данной проблеме посвящены исследования Р.С. Карпинской, И.К. Лисеева, А.П. Огурцова и других [3].

В связи с развертыванием научно-технической революции с середины XX века достижения естественных наук начали активно внедряться в практику и стали видны катастрофические последствия использования научных достижений без учета их влияния на бытие живого вещества в целом и человека в частности. Наглядно разрушительное влияние на живое вещество, на бытие биосферы продемонстрировали абиогенные источники энергии и химические вещества, используемые человеком в быту и производстве, в качестве боевых средств. Ученые и философы сошлись во мнении о необходимости формирования новой мировоззренческой парадигмы, максимально учитывающей достижения биологических наук. К ним присоединились и многие политические деятели. На осознании взаимосвязи живого вещества планеты базируется экологическое движение. Результатом таких мировоззренческих представлений и стала «Конференция ООН по окружающей среде и развитию» (1992), на которой была выработана концепция устойчивого развития цивилизации [4].

На общенаучном уровне значимым в свете концепции устойчивого развития цивилизации является аксиологический подход, вытекающий из идей биофилософии, по мере развития которых, в сознании людей утверждаются представления о неразрывном единстве бытия природы и общества, их взаимообусловленности, а, следовательно, о необходимости опираться в практической жизнедеятельности общества на знания теоретических оснований жизни и учитывать все особенности бытия живого вещества как биогенного фундамента становления биосферы, всей ее эволюции и возможного состояния коэволюции – соразвития природы и общества.

Исходя из концепции устойчивого развития цивилизации, в рамках аксиологического подхода необходимо формировать у будущих медиков отношение к жизни как к высшей ценности. Аксиологический подход к проблеме здоровья находит свое отражение в системе образования и методических исследованиях (В.Н. Розин, В.И. Геницинский, Н.Е. Кузнецова, И.Н. Сименская, А.А. Макареня, И.М. Титова и др.), определяя здоровье как феномен личностно-значимой и общественной ценности. В этой связи важно рассматривать не только вопросы лечения, как профессиональную подготовку будущих работников системы здравоохранения, но и вопросы репродуктивного здоровья и здорового образа жизни студентов, как будущего нации [3].

Гуманизация обучения студентов, освещение этических моментов профессии медика, реализация биофилософского, аксиологического подходов определяют воспитательную сторону обучения химии в вузе.

Химия как естественнонаучная дисциплина обладает большими возможностями в формировании экологических, валеологических, здоровьесберегающих знаний, что подтверждено исследованиями Н.А. Добрыниной, А.А. Макареня, В.М. Назаренко, Н.Н. Суртаевой и другими методистами. При использовании межпредметных связей химии с другими дисциплинами естественнонаучного цикла (экологии, биологии, гигиены) студенты получают необходимые им знания, на основе которых уже формируются новые ценностные установки, культура поведения, культура потребления (культура питания), что немаловажно в сохранении природы, здоровья и жизни всех поколений [5].

Общая химия и биорганическая химия являются фундаментальными учебными дисциплинами в Медицинской академии. Анализ содержания традиционных курсов показал, что различные темы обладают неодинаковыми возможностями для включения материалов направленных на развитие механизмов формирования естественнонаучного мировоззрения, создание новой общей картины мира и, вследствие этого, рассмотрение жизни – как высшей ценности.

Естественнонаучное мировоззрение является частью профессиональной компетентности медиков, так как химические знания необходимы для решения профессиональных задач, объяснения механизмов возникновения заболеваний, путей лечения, функционирования всех органов и систем организма с научных позиций, с учётом экологических проблем современности.

В результате изучения химии студент должен знать (понимать):

- роль химии в естествознании, ее связь с другими естественными науками, значение в жизни современного общества;
- важнейшие химические законы, теории, понятия и методы химической науки.

Должен уметь:

- называть вещества по «тривиальной» и международной номенклатурам;
- определять принадлежность вещества к различным классам соединений, характер взаимного влияния атомов в молекулах, типы реакций;
- характеризовать строение и свойства соединений;
- объяснять зависимость свойств веществ от их состава и строения; природу и способы образования химической связи; реакционную способность органических соединений от строения их молекул;

- выполнять химический эксперимент;
- проводить расчеты по химическим формулам и уравнениям реакций;
- осуществлять самостоятельный поиск химической информации с использованием различных источников (справочных, научных и научно-популярных изданий, компьютерных баз данных, ресурсов Интернета);
- использовать компьютерные технологии для обработки и передачи информации и ее представления в различных формах.

Должен использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для:

- понимания глобальных проблем, стоящих перед человечеством: экологических, социально-политических, социально-биологических, экономических, духовно-нравственных;
- объяснения взаимосвязи между глобальными проблемами цивилизации, химическими явлениями, происходящими в природе, и состоянием здоровья людей;
- определения возможности протекания химических превращений в различных условиях и оценки их последствий (оценки влияния химического загрязнения окружающей среды на организм человека и другие живые организмы; оценки качества питьевой воды и отдельных пищевых продуктов);
- критической оценки достоверности химической информации, поступающей из различных источников [6].

Для выявления оценки сформированности компонентов естественнонаучного мировоззрения, нами был разработан опросник на тему «Химия, здоровье, медицина», который был предложен студентам I курса ОмГМА на начальном этапе изучения общей и биорганической химии.

Опросник состоит из трех разделов. В первом и втором разделе были предусмотрены вопросы открытого типа, а в третьем – выбор ответа. По первому и второму разделу полный ответ на вопрос оценивался 1 баллом, не полный или с ошибками – 0,5 баллами, за отсутствие ответа студент получал 0 баллов. В третьем разделе ответу «Да» - соответствовал 1 балл, «Нет» - 0 баллов, «Не знаю, иногда» - 0,5 баллов.

В разделе 1 мы привели вопросы, позволяющие оценить химическую информированность студентов. Химическая информированность – предполагает наличие химических знаний, способности ориентироваться в вопросах, касающихся современных проблем человечества, знание основных терминов и понятий химической тематики, значимых для формирования профессиональных компетенций будущих медиков.

#### Раздел I

1. Какие химические элементы называют элементами-органогены?
2. Какие кислоты присутствуют в организме человека?
3. Какие металлы называют металлами жизни, в каком виде они присутствуют в организме?
4. Какое свойство катионов железа и кобальта значимо для живых организмов?
5. Назовите основное вещество костной ткани, каков его химический состав?
6. Перечислите кислоты, содержащиеся в большинстве фруктов, ягодах. Каким общим термином их называют?
7. Соли какой органической кислоты являются причиной образования камней в почках и мочевом пузыре, напишите её формулу.
8. Какие соединения используют как заменители сахара, к какому классу органических веществ они относятся?
9. Напишите формулу тринитрата глицерина. Под каким названием и с какой целью он используется в медицине?
10. Напишите формулу и назовите представителя кетонов, известного нам как растворитель, который присутствует в небольших количествах в крови и моче человека. У больных диабетом его концентрация выше, чем у здоровых людей. Диабетики выделяют его при дыхании.
11. Перечислите наиболее значимые полисахариды. Какие из них входят в состав соединительной ткани?
12. Какие биологические жидкости живого организма представляют собой коллоидные системы?

13. Какова физиологическая норма pH крови человека?

14. Какая аминокислота применяется в качестве лекарственного препарата, улучшающего мозговое кровообращение, повышающего жизненный тонус, нормализующего обменные процессы?

15. Назовите циклический спирт, входящий в состав мятного масла, применяется в медицине как успокаивающее, болеутоляющее и противовоспалительное средство.

В разделе 2 были приведены вопросы, позволяющие оценить химическую компетентность, умение применять и использовать химические знания при решении задач профессионально-значимых для специалистов в области медицины.

## Раздел II

1. Что такое буферные растворы, какие буферные системы организма человека Вы знаете?

2. В чём отличие дистиллированной воды и воды для инъекций?

3. Перечислите соединения натрия, которые находят применение в медицине, с какими их свойствами это связано?

4. Перечислите сильные окислители, используемые в медицинской практике, какое действие они оказывают?

5. Как используются токсические свойства свинца в лечебных целях?

6. Какие медицинские препараты кальция и магния Вам известны?

7. Чем опасны нитраты и нитриты для здоровья человека?

8. Какое свойство этанола и фенола лежит в основе их антисептических свойств, используемых в медицине, ветеринарии, биологии. Кратко охарактеризуйте направления их использования?

9. Что такое формалин? С какими свойствами связано его применение в медицине, фармакологии?

10. Назовите конечное вещество, образующееся при основном метаболическом пути обезвреживания аммиака в организме человека, напишите его формулу.

11. Какие производные пиридина имеют биологическое и медицинское значение?

12. Какие производные бензола и ароматической кислоты, известные Вам используются в медицине?

13. Перечислите основные азотистые основания в составе ДНК и РНК, в чём отличие ДНК и РНК по их составу?

14. В чём отличие заменимых и незаменимых аминокислот. Приведите примеры заменимых и незаменимых аминокислот?

15. Окислительно-восстановительные реакции лежат в основе метаболизма любых живых организмов. В чём отличие аэробного и анаэробного метаболизма? Для чего организму необходим ступенчатый механизм протекания биохимических реакций?

В 3 разделе студентам были предложены утверждения, на которые необходимо было ответить: Да, Нет, Не знаю (Иногда). Третий раздел позволил выявить у студентов наличие определенных жизненных ценностей, установок, определить уровень поведенческой культуры.

## Раздел III

1. Согласны ли Вы с утверждением, что жизнь – высшая ценность?

2. Допустима ли, на Ваш взгляд, эвтаназия?

3. На Ваш взгляд, существует ли реальная угроза использования генетически модифицированных продуктов питания для здоровья человека?

4. Допустимо ли, на Ваш взгляд, клонирование человека, органов?

5. Допустимы ли химические опыты, испытания на людях, в целях науки?

6. Влияет ли экология на здоровье человека?

7. Медикам необходимо знать экологические проблемы современности и изучать пути их решения?

8. Здоровье человека определяется как физическим, так и психологическим состоянием человека?

9. Врач для пациента, а не пациент для врача?

10. Влияет ли прогресс в науке, в том числе химической на развитие медицины?

11. Считаете ли Вы, что химические знания необходимы медику?

12. Химические знания необходимы для понимания механизмов действия лекарств?

13. Предполагает ли высокий профессионализм врача его высокую духовно-нравственную культуру?

14. Медик имеет право на вредные привычки (курение, алкоголь), зная их последствия для здоровья?

15. Должен ли сам человек (больной и врач) корректировать своё здоровье через питание, образ жизни?

Сложив по каждому разделу баллы, мы предлагаем определить уровень химической информированности и компетентности, уровень поведенческой культуры. Суммируя количество баллов по каждому разделу можно оценить общий уровень сформированности естественнонаучного мировоззрения студентов. Ключ к опроснику представлен в таблице 1.

Таблица 1

Ключ к опроснику

Число баллов по разделу	Сумма по трем разделам	Уровень
15 – 12	45 – 40	Высокий (В)
11 – 8	39 – 34	Средний (С)
7 – 4	33 – 22	Низкий (Н)
3 и ниже	Меньше 22	Очень низкий (ОН)

Предварительная диагностика была проведена на базе студентов первого курса лечебного, стоматологического, медико-профилактического, педиатрического, фармацевтического

и факультетов ОмГМА. Результаты проведённого исследования приведены в сводной таблице 2 и на диаграммах в таблице 3.

Таблица 2

Результаты сформированности компонентов естественнонаучного мировоззрения у студентов I курса на начальном этапе исследования

Факультет	Химическая информированность		Химическая компетентность		Уровень поведенческой культуры		Общий уровень е-н мировоззрения	
	Кол-во баллов	Уровень	Кол-во баллов	Уровень	Кол-во баллов	Уровень	Кол-во баллов	Уровень
Лечебный	4,5	Н	3,52	Н	11,93	С	20,0	ОН
Стоматологический	3,0	Н	3,52	Н	11,35	С	17,87	ОН

Медико-профилактический	4,4	Н	2,97	ОН	12,28	С	19,66	ОН
Педиатрический	3,8	Н	3,57	Н	11,43	С	18,8	ОН
Фармацевтический	2,7	ОН	3,38	ОН	11,45	С	18,24	ОН
Среднее значение по вузу	3,65	Н	3,35	Н	11,84	С	18,84	ОН

Таблица 3

Распределение уровней сформированности компонентов естественнонаучного мировоззрения

Факультет	Информированность	Компетентность	Культурологическая составляющая
Лечебный	 ■ ОН 26% □ Н 65% ▨ С 9%	 ■ ОН 39% □ Н 61%	 ▨ С 22% ▩ В 78%
Стоматологический	 ■ ОН 61% □ Н 39%	 ■ ОН 48% □ Н 52%	 □ Н 4% ▨ С 35% ▩ В 61%
Медико-профилактический	 ■ ОН 37,5% □ Н 50% ▨ С 12,5%	 ■ ОН 56% □ Н 44%	 ▨ С 19% ▩ В 81%
Фармацевтический	 ■ ОН 86% □ Н 9,5% ▨ С 4,5%	 ■ ОН 43% □ Н 52,5% ▨ С 4,5%	 ▨ С 43% ▩ В 57%
Педиатрический	 ■ ОН 44% □ Н 43% ▨ С 13%	 ■ ОН 51% □ Н 49%	 ▨ С 43% ▩ В 57%

Результаты опроса позволяют сделать следующий вывод: общий уровень сформированности мировоззрения студентов I

курса на начало обучения в ОмГМА – очень низкий (18,84%). Анализируя ответы студентов на первый и второй разделы

опросника можно увидеть, что химическая информированность и компетентность находятся на низком уровне (3,65 и 3,35% соответственно). Результаты третьего раздела заметно выше, что свидетельствует о том, что жизненные ценности, установки и приоритеты расставлены правильно, но взаимосвязь между ними и химическими дисциплинами отсутствует.

Проведённая предварительная диагностика показала, что студенты медицинского вуза обладают более высокой мотивацией на профессию и более высоким уровнем культуры,

поэтому опора на профессиональную значимость, поможет повысить низкие уровни химической грамотности и компетентности, отмечающиеся у первокурсников. Следовательно, перед преподавателями стоит задача поиска методов, форм, средств, аудиторной, самостоятельной, исследовательской работы, используя дидактические возможности химии для развития естественнонаучного мировоззрения как части профессиональной компетентности студентов медицинского вуза.

#### Библиографический список

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Э/р]. – <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
2. Курдуманова, О.И. Формирование системы биохимических знаний будущих учителей в свете концепции устойчивого развития цивилизации. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2007.
3. Курдуманова, О.И., Методика преподавания биохимии в вузе в контексте концепции устойчивого развития цивилизации: монография / О.И. Курдуманова, И.Б. Терлеева. – Омск: Издательство Омского института предпринимательства и права, 2005.
4. Алексеев, С.В. От экологического образования к образованию для устойчивого развития. Образование для устойчивого развития: поиск стратегии, подходов, технологий // Сб. тезисов Всероссийской конференции / под ред. С.В. Алексеева. – СПб., 2001.
5. Мельникова, О.Ю. Развитие экологического мировоззрения студентов: учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов / О.Ю. Мельникова, И.Б. Терлеева. – Омск: Изд-во Омского экономического института, 2006.
6. Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – 2010.

#### Bibliography

1. Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii [Eh/r]. - <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
  2. Kurdumanova, O. I. Formirovanie sistemy biohimicheskikh znaniy buduschih uchitelej v svete koncepcii ustojchivogo razvitiya civilizacii. - Omsk: Izd-vo OmGPU, 2007.
  3. Kurdumanova, O. I., Metodika prepodavaniya biohimii v vuze v kontekste koncepcii ustojchivogo razvitiya civilizacii: monografiya / O. I. Kurdumanova, I. B. Terleeva. - Omsk: Izdatel'stvo Omskogo instituta predprinimatel'stva i prava, 2005.
  4. Alekseev, S. V. Ot jkologicheskogo obrazovaniya k obrazovaniyu dlya ustojchivogo razvitiya. Obrazovanie dlya ustojchivogo razvitiya: poisk strategii, podhodov, tehnologij // Sb. tezisov Vserossijskoj konferencii / pod red. S. V. Alekseeva. - SPb., 2001.
  5. Mel'nikova, O. Yu. Razvitie jkologicheskogo mirovozzreniya studentov: uchebno-metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej i studentov / O. Yu. Mel'nikova, I. B. Terleeva. - Omsk: Izd-vo Omskogo jkonomicheskogo instituta, 2006.
  6. Federal'nyj Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovani. - 2010.
- Статья поступила в редакцию 17.05.11*

УДК 159.923.2

**Kalashnova E. THE PROBLEM OF APPROACHES' VARIETY TOWARDS THE GENESIS OF CODEPENDENT BEHAVIOR.** The paper refers to the phenomena of emotional codependency from the point of different approaches. Genesis and progress issues of codependency at early ontogenesis periods are brought up. Peculiarities of disharmonious family relationships and count relatives' communicatory adaptation are explored as backgrounds for codependent behavior. Peculiarities of social structure are regarded as a condition of the codependency phenomena propagation in a contemporary society.

**Key words:** emotional codependency, destructive family relationships, communicatory adaptation.

**Е.А. Калашнова, преп. филиала ИГУ г. Ангарск, E-mail: kalaxa7705@list.ru**

## ПРОБЛЕМА МНОГООБРАЗИЯ ПОДХОДОВ К ПРИЧИНАМ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СОЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье раскрываются основные аспекты осмысления феномена эмоциональной созависимости с точки зрения различных подходов. Затронуты вопросы возникновения и развития созависимости на ранних стадиях онтогенеза. Анализируются особенности дисгармоничных семейных отношений и коммуникативной адаптации друг к другу значимых близких как предпосылки для развития созависимого поведения. Рассматривается специфика социальной структуры как условие распространения феномена созависимости в современном обществе.

**Ключевые слова:** эмоциональная созависимость, деструктивные семейные взаимоотношения, коммуникативная адаптация.

В настоящее время проблема созависимости поднимается разными специалистами - социологами, психиатрами и психологами, врачами-наркологами и неврологами, в связи со стремительным проникновением данного явления в повседневную жизнь обычных граждан. Благодаря столь пристальному вниманию психологии, в частности, и смежных дисциплин, объектом изучения которых является человек, сформировалось

достаточно большое количество подходов к источникам возникновения и проявлению данного феномена.

Многие представители наук социологической направленности полагают, что причины созависимости уходят своими корнями вглубь нашей социальной структуры. Современная культура является доминаторной (термин Б. и Дж. Уайнхолдов), что является причиной развития дисгармоничного общества, готового быть созависимым [1]. Современная история

большинства построенных таким образом обществ показывает, что определенные группы занимают более высокое положение по сравнению с другими, например, мужчины стоят выше женщин, а управляющий персонал — выше работающих. Наличие более сильной группы, контролирующей ресурсы, создает предпосылки для возникновения и поддержания созависимых отношений. Социальная система, ориентированная на доминаторную модель, в которой не поощряется стремление ее членов быть уверенными в себе и самим распоряжаться собою, лишает их индивидуальной ответственности, делает людей пассивными и беспомощными, не способными содействовать изменениям, необходимым для прогресса общества. Результатом функционирования дисгармоничного общества является созависимость, понижающая все социальные институты — медицина, образование и воспитание, религия, политика и военное дело.

Достаточно большое количество авторов, в частности психологов, не зависимо от теоретической ориентации разделяют следующую точку зрения — склонным к созданию созависимых отношений является человек, выросший в дисфункциональной и неблагополучной семье. Однако в связи с данным положением возникает вопрос об общепринятых критериях семейной дисфункциональности: муж-алкоголик, истязающий свою жену и детей, седая, разбитая многочисленными болезнями несчастная мать, неспособная «вывести в люди своих детей», нищета, убожество и запустение в доме, и так далее. К сожалению, неблагополучие и нарушение функций может быть в семьях, где картина семейной жизни для стороннего наблюдателя кажется вполне благоприятной: высокообразованные, пользующиеся уважением и почетом родители, полный достаток, чистота и уют в доме, прекрасно успевающие в школе дети, которые, к тому же, занимаются, кроме школы еще в нескольких кружках, секциях и т.п. Однако и в таких семьях неблагополучие может быть достаточно выраженным, хотя и незаметным для окружающих, а часто и отрицаемым самими членами семьи. Вполне благопристойная сверхзанятость отца на работе (неважно, какие мотивы приводят для этого — увлеченность своим делом, производственная необходимость или банальное стремление заработать побольше денег), повышенная раздражительность матери (тоже имеющая, казалось бы, под собой объективные причины), капризность или быстрая утомляемость ребенка — все это может быть проявлением и признаком очень глубокой семейной дисфункции, которая рано или поздно проявляется распадом семьи, серьезной болезнью или психологическими проблемами кого-то из ее членов.

Сторонники медицинского подхода рассматривают данный феномен исключительно как вторичную болезнь (а созависимость является диагнозом), у которой есть начало, определенное течение и предсказуемый конец, поскольку модели поведения, усвоенные в алкогольной или дисфункциональной семье, изменяются или модифицируются с большими трудностями. Приверженцы данного подхода, в частности медицинские психотерапевты, вместо того чтобы искать корни созависимости в семейной системе или в изучении культурной среды, чаще всего прибегают к лечению ярко выраженных симптомов, пытаются устранить их при помощи лекарств и иных традиционных средств.

Возникновение созависимого поведения возможно только в коммуникации между субъектом и значимым для него близким, когда в ходе общения оба партнера применяют свой эмоционально-когнитивный аппарат, приспосабливаются или не приспосабливаются друг к другу, поэтому созависимость можно рассматривать как один из результатов их совместной коммуникативной адаптации при удовлетворении совместных потребностей (пусть порой и разнонаправленных). Исходя из данного положения причины и условия формирования эмоциональной созависимости можно проанализировать с точки зрения теории эмпатической коммуникации.

Существуют 3 фазы эмпатической коммуникации: 1) аффективная; 2) ощущение субъектом тех процессов, которые происходят в нем и были запущены подражанием экспрессии

партнера, т.е. суть этой фазы — в переживании психического состояния другого и сопереживании; 3) реагирование на передаваемые партнером сигналы — фактически это фаза «переработки информации».

Таким образом, по мнению Т.В. Чернобровкиной, эмоциональная созависимость возникает тогда, когда имеет место согласованный или гармоничный сдвиг в фазах эмпатии при взаимодействии между субъектами, а именно один легко «усваивает» то, что диссимилировано другим и если данной согласованности нет — созависимость невозможна [2].

Основоположники психологического эволюционного подхода Б. и Дж. Уайнхолды рассматривают созависимость как расстройство, которое возникает вследствие незавершенности важных стадий развития в раннем детстве [1]. Главная стадия, которую часто называют психологическим рождением, должна быть завершена примерно к двум-трем годам. Однако у 98% населения она не завершается вовремя. Поскольку в свое время родители также не завершили эту стадию развития, они не могут помочь своим детям, даже наоборот, могут подсознательно сопротивляться попыткам своих детей пройти до конца эту важную стадию.

Любая задача развития, с которой не удалось справиться в соответствующем возрасте, берется в качестве «дополнительного багажа» в последующие стадии развития. Если слишком много задач остаются нерешенными в необходимой последовательности, процесс развития становится перегруженным и нарушается. Незавершенные стадии развития будут подталкиваться к завершению, как только возникнет такая возможность. Любая ситуация, напоминающая ситуацию, происшедшую в жизни человека раньше, и обусловленная незавершенной стадией развития, выдвинет этот незавершенный процесс на первый план.

В данном подходе созависимость рассматривается как первый этап процесса индивидуального развития, состоящего из четырех стадий. Этот процесс должен быть завершен к двенадцати годам и в идеале происходить следующим образом:

1. Когда мы рождаемся, мы уже находимся на первой стадии — созависимости. Природа предусмотрела симбиотические взаимоотношения между матерью и ребенком, а это дар природы, гарантирующий человеческому младенцу уход, в котором он нуждается, путем решения первых задач — связи и создания доверия. Если что-то мешает процессу объединения с матерью, то ребенок в последствии может стать созависимым и испытывать трудности с доверием. При благоприятных обстоятельствах новорожденный младенец почти с момента рождения связан со своими родителями. Звуки их голосов и лица, ощущение их кожи и запаха их тел, когда малыша держат на руках или кормят являются постоянными сигналами для ребенка, которые говорят ему о том, что в этом на первый взгляд хаотическом и запутанном мире существует какой-то порядок и постоянство. Данная стадия длится примерно 6-9 месяцев, до тех пор, пока ребенок не начинает ползать и становиться на ноги.

2. Вторая стадия этого процесса — противозависимость. В течение этого периода, пик которого приходится на возраст примерно 18-36 месяцев, первой задачей развития является отделение. К этому времени и у родителей, и у ребенка очень сильно потребность стать независимыми людьми. У ребенка выражен стимул к исследованию мира и отделению («Я хочу это сделать сам»), тогда как родители стремятся тратить больше времени на свои долгосрочные интересы, такие как карьера и собственные взаимоотношения.

3. Если вторая стадия завершается без каких-либо осложнений, то в возрасте примерно трех лет ребенок готов перейти к третьей стадии — независимости. В течение этой стадии, которая, как правило, длится до шести лет, большую часть времени ребенок способен действовать автономно, но он все еще чувствует и осуществляет действия в состоянии связи со своими родителями и семьей.

4. После завершения третьей стадии ребенок подготовлен к переходу к четвертой стадии взаимоотношений — взаимозависимости.



висимости. На этой последней стадии, которая обычно соответствует 6-12 годам, степень близости взаимоотношений между ребенком и другими людьми колеблется, ребенок то ищет большей близости, то вдруг старается отдалиться. Главная задача данной стадии - приобретение способности двигаться вперед и назад между соединением и отделением, не испытывая при этом какого-либо дискомфорта.

Другой подход предлагает рассматривать истоки созависимости в структуре известного в психиатрии и наркологии фетального синдрома [3]. Согласно данному подходу созависимость может начаться с периода внутриутробного развития, если рассматривать такую формирующую ее структурную составляющую, как внимание матери к плоду, поскольку в пьющей семье нарушаются все этапы развития, включая пре-, нео- и постнатальный. Если ребенок усваивает голос своей матери, будучи в утробе, то у пьющей или у созависимой матери — голос напряженный, неестественный и это передается ребенку как пример и навык. Безусловно, если родившийся и выросший в такой семье не имеет гармоничного развития и его эмоциональное реагирование с рождения (и даже с перио-

да внутриутробного существования) искажено, то в будущем он с вероятностью станет созависимым, поскольку такие эмоции, как страх, ревность, зависть, гнев будут способствовать его созависимости от аддикта, даже если сам он не будет зависимым.

Таким образом, одни подходы к основным источникам возникновения созависимого поведения относят особенности дисгармоничных семейных отношений и специфику совместной семейной эволюции, другие подходы ищут истоки в особенностях раннего детства и эмбрионального развития, анализируя благоприятную «почву» для развития эмоциональной созависимости и ее актуализацию в психотравмирующих ситуациях, третьи же рассматривают созависимость как культурный и социальный феномен, находящий все большее свое распространение в условиях современности. Обобщая вышесказанное, можно констатировать, что многообразие подходов к причинам возникновения созависимого поведения делает этот феномен междисциплинарным, а также подчеркивает его глобальность и неоднозначность.

#### Библиографический список

1. Уайнхолд, Б. Освобождение от созависимости / Б. Уайнхолд, Д. Уайнхолд. — М.: Класс, 2002.
2. Чернобровкина, Т.В. Социальные функции аддиктивных заболеваний (к вопросу об аддиктивной этиологии и социогенезе в свете синергетики) // Журн. Наркология. — 2007. — №12.
3. Емельянова, Е.В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования. — СПб.: Речь, 2004.

#### Bibliography

1. Uajnhold, B. Osvobozhdenie ot sozavisimosti / B. Uajnhold, D. Uajnhold. - M.: Klass, 2002.
2. Chernobrovkina, T. V. Social'nye funktsii addiktivnykh zabolevanij (k voprosu ob addiktivnoj etologii i sociogeneze v svete sinergetiki) // Zhurn. Narkologiya. - 2007. - №12.
3. Emel'yanova, E. V. Krizis v sozavisimyh otnosheniyah. Principy i algoritmy konsul'tirovaniya. - Spb.: Rech', 2004.

Статья поступила в редакцию 17.05.11

УДК 376:376.33

*Korotovskikh E.V.* **PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HEARING-IMPAIRED STUDENTS.** The research reveals the necessity of psychological-pedagogical support in the process of choosing the profession by deaf and hard-hearing students. The main stages of their professional self-determination are marked. The fragments of worked out curricula on the optimization of the professional self-determination of high school hearing-impaired students are presented.

**Key words:** professional self-determination, psychological-pedagogical support, hearing-impaired people: deaf and hard-hearing, assistance, professional orientation, the optimization of professional self-determination.

*Е.В. Коротовских, аспирантка МПГУ им. Ленина, г. Москва, E-mail: korotovskikh83@yandex.ru*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

В работе показана необходимость психолого-педагогического сопровождения процесса выбора профессии глухими и слабослышащими учащимися. Обозначены основные этапы их профессионального самоопределения. Представлены фрагменты разработанных автором программ по оптимизации профессионального самоопределения старшеклассников с нарушенным слухом.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, психолого-педагогическое сопровождение, лица с нарушенным слухом: глухие и слабослышащие, поддержка, профессиональная ориентация, оптимизация профессионального самоопределения.

Профессиональное самоопределение (ПС) является важной составляющей личностного самоопределения, одной из сторон социализации, жизненного становления любого человека. Особенно значимы вопросы самоопределения для молодых людей с нарушенным слухом, оканчивающих специальные школы и вступающих в самостоятельную жизнь. Им необходимо осознать свои жизненные цели, определить профессиональные планы, занять соответствующее место в системе общественных отношений, приобрести определенный соци-

альный статус. От того насколько правильно и осознанно учащимися будет сделан выбор профессии, зависит успешность их самоопределения в жизни и, в целом, процесс развития личности.

Однако старшеклассники с нарушенным слухом часто оказываются неспособными в одиночку решать встающие перед ними проблемы ПС. Данные исследований В.Л. Белинского, Т.Г. Богдановой, А.П. Гозовой, В.Г. Петровой, Т.Н. Прилепской и др. свидетельствуют о том, что глухим и слабо-

слышащим учащимся трудно понять себя и свою роль в жизненном пространстве, приспособиться к окружающему миру. Большинству из них свойственны такие личностные качества, как инфантильность, ригидность, эмоциональная незрелость, импульсивность, безынициативность, отсутствие внутреннего контроля и т.д. [1]. Часто у глухих детей отсутствует собственное мнение, выбор профессии за них делают родители или другие значимые взрослые. Молодые люди испытывают значительные трудности в процессе ПС: при поиске необходимой информации, выборе наиболее подходящих вариантов профессии, принятии решения о выборе профессии и учебного заведения, соотношении своих интересов с миром профессий, обосновании намеченного профессионального выбора, построении образовательного маршрута и др.

Преодолевать самостоятельно имеющиеся проблемы школьникам сложно. В связи с этим, встает вопрос о значимости психолого-педагогического сопровождения ПС учащихся с нарушенным слухом. При этом данная работа должна быть, прежде всего, направлена на активизацию самостоятельного и обоснованного профессионального выбора самими учащимися. Для достижения успешности ПС лиц с нарушенным слухом необходимо разработать и создать единую целостную систему профессиональной ориентации и психолого-педагогического сопровождения ПС на всех его этапах.

Мы выделяем следующие этапы ПС учащихся с нарушенным слухом:

1. Осознание роли трудовой деятельности в жизни человека (I-IV классы).
2. Обращение к исследованию собственных интересов, способностей (V-VII классы).
3. Рациональная оценка профессий (VII-VIII классы).
4. Формирование профессиональной направленности (IX класс).
5. Обдумывание и принятие решения о выборе образовательного маршрута (X класс).
6. Формирование профессионального самосознания (XI класс).
7. Принятие решения о выборе профессии и учебного заведения (XII класс).
8. Вхождение в профессиональную деятельность (учащиеся учреждений профессионального образования).
9. Развитие компетенций профессионала в процессе самой трудовой деятельности.

Выделение данных этапов условно, их границы подвижны и зависят от индивидуальных особенностей и общего развития каждого учащегося.

Как указывают исследователи (А.П. Гозова, В.Ф. Матвеев, Г.Н. Пенин, Е.Г. Речицкая, К.И. Туджанова и др.) работа по профессиональной ориентации учащихся с нарушенным слухом является важным компонентом в специальной школе [2]. Данная работа должна иметь систему и четкую организацию, проводиться на всех этапах, начиная с I класса. В начальной школе – это ознакомительная и просветительская работа с учащимися. У них формируют добросовестное отношение к труду, интерес к различным видам труда и профессиям на основе практического включения школьников в различные виды познавательной, игровой и общественно полезной деятельности. В V классе продолжают знакомство учащихся с профессиями; проводят экскурсии, встречи, беседы. Используется просмотр фильмов и чтение художественной литературы, имеющей тематический характер. Развитие профессиональных интересов осуществляется в процессе учебной деятельности и системы дополнительного образования. К VIII классу начинается рациональная оценка профессий учащимися с нарушенным слухом. В это время проводится углубленное изучение ряда профессий. Учащиеся готовят творческие работы, пишут мини-сочинения на тему «Кем я хочу стать?». На первых трех этапах не требуется специального вмешательства в процесс ПС. У учащихся поддерживают стремления посещать различные секции, заниматься тем, что интересно; помогают осознать свои интересы. Работа по профориентации

носит ознакомительный характер, подготавливает учащихся к дальнейшей работе.

Психолого-педагогическую поддержку ПС целесообразно начинать на тех этапах, где у учащихся наблюдается более серьезный подход к трудовой деятельности, осознанное отношение к профессиональному выбору, происходит формирование профессиональной направленности, то есть с IX класса. Мы считаем, что для преодоления выявленных трудностей и для содействия ПС учащихся с нарушенным слухом целесообразно ввести в IX-XII классах факультативный курс «Я выбираю профессию». Данный курс предполагает проведение групповых профориентационных занятий с учащимися 1 раз в неделю за счет факультативных часов. Коррекционно-компенсаторная цель курса заключается в формировании специальных знаний и умений, обеспечивающих компетентность учащихся с нарушенным слухом в выборе адекватной профессии в условиях меняющегося рынка труда.

В X классе учащимся необходима помощь в определении дальнейшего образовательного маршрута. Большинство из них остаются в школе и продолжают свое образование. В XI-XII классах учащиеся начинают критичнее относиться к себе, у них развивается адекватная самооценка, начинается формирование профессионального самосознания, осмысление своих жизненных целей. Однако для старшеклассников с нарушенным слухом этот процесс, как мы указывали выше, оказывается сложным. Поэтому именно в период с XI по XII класс такие учащиеся крайне нуждаются в психолого-педагогической поддержке ПС, помощи в осознании своих жизненных и профессиональных планов.

Для учащихся с нарушенным слухом также одним из основных и наиболее важных этапов самоопределения является вхождение в профессиональную деятельность. И на этом этапе учащимся также необходима психолого-педагогическая поддержка ПС: помощь в нахождении смысла в осваиваемой профессии, подготовке к профессиональной деятельности, формировании опыта жизнедеятельности в трудовом коллективе, а также помощь в организации поиска работы и трудоустройстве.

Психолого-педагогическая поддержка продолжается и на этапе устройства человека с нарушенным слухом на работу.

В нашем исследовании были рассмотрены этапы ПС учащихся с нарушенным слухом, которые приходится на период обучения в старших классах школы, и, на которых особенно необходима психолого-педагогическая поддержка, в связи с возникновением готовности к самоопределению (XI-XII классы).

Нами были разработаны две программы по оптимизации ПС учащихся с нарушенным слухом для XI и XII классов.

Занятия по программам проводились в групповой форме. Выбор формы работы был обусловлен сущностью содержания и возрастными особенностями учащихся. В связи с тем, что для старшеклассников с нарушенным слухом характерно возрастающее стремление к общению со сверстниками, углубление самопознания, стремление утвердить себя в собственном мнении и мнении товарищей, проведение занятий в групповой форме с преобладанием активных методов, имеющих большой коммуникативный потенциал, являлся наиболее оптимальным.

Проведение занятий предполагало использование широкого спектра методов: беседа, рассказ, дискуссия, игра (деловая, ролевая, профориентационная), упражнение, задача-ситуация, анкетирование, тестирование и др. Отдельное место занимали активизирующие профориентационные методики (игровые профориентационные упражнения, профориентационные игры с классом, схемы анализа и самоанализа ситуаций самоопределения, настольные профориентационные игры) и метод социально-педагогических ситуаций-проб [3; 4; 5].

Использование активных методов в работе с глухими и слабослышащими учащимися помогало сформировать у них установку на необходимость ПС, побуждало к активному участию в профессиональном выборе. Игры и упражнения способствовали созданию положительного эмоционального на-

строю, сплочению учащихся, формированию непринужденности и доверительности отношений.

Рассмотрим элементы *первой программы* (для XI класса). Поскольку основное значение для старшеклассников с нарушенным слухом приобретает готовность к самоопределению, то в программе для XI класса приоритетным стало решение следующих задач: содействие учащимся в активизации самопознания, формировании адекватной самооценки, определении профессиональных интересов и склонностей, повышении степени осознания жизненных и профессиональных целей, определении жизненных планов.

Упражнение «Я хочу научиться...» было направлено на активизацию профессионального самопознания учащихся с нарушенным слухом. Испытуемым по очереди предлагалось сказать о себе: «Я хочу научиться...» и «Это нужно мне для...». В ходе проведения упражнения другие учащиеся старались предположить, где еще может пригодиться то, что было названо. Обсуждались самые интересные и необычные идеи. Выполнение упражнения позволило школьникам задуматься о своих желаниях, интересах, пересмотреть их, поразмышлять о своем будущем.

С целью содействия в формировании адекватной самооценки в профессиональной сфере использовалось упражнение «Угадай профессию». В процессе выполнения упражнения один из участников выходил из класса. Другие высказывали свое мнение о его качествах, способностях и «загадывали» профессию, которая, по их представлению, ему подходила. Это записывалось ведущим. Затем участник приглашался в комнату и ему сообщали названные характеристики. Далее он, по наводящим вопросам, «угадывал» профессию, которую ему «загадали». Остальные учащиеся могли отвечать на вопрос только «да», «нет», «не знаю», «иногда». При выполнении упражнения учащимися перечислялись как положительные характеристики (например, любит выступать на сцене, хорошо бегают, занимается спортом и т.д.), так и отрицательные (не любит учиться, не убирается в классе, плохо решает задачи и т.д.). В основном, называемые характеристики касались способностей выбранного учащегося, а также, что он любит или умеет делать, и лишь иногда назывались его внутренние качества (добрый, хороший, злой, вредный и т.д.). В одних случаях испытуемые быстро отгадывали профессию, в других – приходилось давать подсказки. Некоторые из учащихся были не согласны с качествами, которые ему называли, считали себя лучше, без недостатков. Тогда педагог вступал в диалог, просил обоснований, как у испытуемого, так и у аудитории. Выполнение данного упражнения способствовало развитию адекватной самооценки учащихся, возможности посмотреть на себя со стороны, разобраться как в своих качествах, так и в качествах товарищей.

Для развития готовности учащихся с нарушенным слухом осознанию *выстраивать свои жизненные и профессиональные перспективы* были использованы следующие методы: социально-педагогическая ситуация-проба «Можно ли жить без профессии?» и упражнение «Линия жизни». При проведении «Линии жизни» учащиеся рассаживались в круг, и педагог давал задание: «Сейчас мы вместе составим рассказ об одном человеке, который в наше время окончил школу и стал жить дальше, прожив до 75 лет. Каждый должен будет по очереди назвать важное событие в жизни данного человека – из этих событий и сложится его жизнь». Экспериментатор называл первое событие, например, «наш герой окончил школу на отлично». Далее испытуемые по очереди называли свои события. Учитывая специфику данной категории учащихся, для оказания им помощи в выполнении упражнения, целесообразно было использовать карточки с возможными вариантами событий («поработал там-то», «сделал то-то», «изобрел...», «женится», «поступил туда-то», «уехал...», «поссорился...», «познакомился...» и т.д.). После составления рассказа каждый учащийся пробовал оценить, насколько удалась жизнь главного героя, насколько оказалась интересной и ценной. В ходе обсуждения учащиеся не очень высоко оценили жизнь героя, хотели добавить или поменять события, говорили о ненужно-

сти каких-то событий, собирались продолжать рассказ. Затем учащимся предлагалось по очереди назвать какое-нибудь интересное и достойное событие, которое могло бы украсить любую жизнь. После этого, учащиеся на отдельных листочках должны были написать несколько событий жизни какого-то воображаемого героя, который так же окончил школу и прожил до 75 лет. Практика показала, что задание выполняется серьезно и заинтересованно, зачастую в рассказе проецировались реальные желания, интересы, проблемы старшеклассников.

Теперь раскроем отдельные положения *второй программы* (для XII класса). В XII классе основным для учащихся с нарушенным слухом является принятие решения о выборе профессии и профессионального образовательного учреждения. Поэтому задачами программы на этом этапе были следующие: содействие в активизации саморазвития, определении цели принятия решения о профессиональном выборе, развитии умения принятия решения о выборе профессии и учебного заведения, построении профессиональных планов, определении запасных вариантов профессии.

С целью содействия развитию умения принимать решение о профессиональном выборе, учащимся предлагались задачи-ситуации. В ходе проведения, испытуемые делились на подгруппы (по 3-4 человека), каждой из которых предлагалась ситуация. Например: «Коля учится в 12 классе. Он не знает, кем ему стать. Учится Коля по всем предметам среднее, на тройки. Но очень любит чертить, фотографировать, хорошо рисует. Мама хочет, чтобы Коля поступал в медицинский колледж. Но Коле это не очень нравится, там надо много учиться. Друзья уговаривают Колю пойти вместе с ними в техникум, учиться на автомеханика. И Коля наверно согласится, потому что не хочет терять друзей. Что делать Коле?». Сначала учащиеся разбирали ситуацию, выписывали отдельно проблему и возможные варианты ее решения. Далее обсуждали предложенные решения, оценивали, вычеркивали ненужные, выбирали наиболее подходящий вариант. После этого представитель каждой группы предлагал свой вариант. В ходе обсуждения учащимися в основном были выбраны такие варианты, где герой шел учиться вместе с друзьями. На его интересы и способности внимание было обращено в меньшей степени или не направлено вообще. После этого проходило совместное нахождение подгруппами, под руководством экспериментатора, решения задачи, с учетом способностей героя. Такая работа позволила учащимся осознать, что влияет на выбор профессии, какие факторы являются важными, что следует учитывать в процессе выбора.

На оказание помощи учащимся с нарушенным слухом в обозначении дальнейшей цели профессионального выбора, а также осознании возможных препятствий на пути была направлена профориентационная игра «Полоса препятствий». Испытуемые должны были нарисовать «карту» своего профессионального выбора. На ней нужно было отметить начальный пункт (окончание школы) и конечный пункт (цель профессиональной карьеры – кем хочет стать в будущем). Далее учащиеся рисовали маршрут достижения цели. Например, на карте к конечной цели ведет длинная дорога, через лес – учеба в техникуме, овраг – трудность устройства на работу, реку – устройство на работу и т.д. Как правило, препятствия учащимися нарисованы не были (кроме сложностей поиска работы и трудоустройства). После этой работы шло обсуждение каждого проекта. Испытуемые по очереди показывали свою «карту». Задачей остальных участников, при помощи педагога, являлось выдвижение препятствий на пути к профессиональной цели. Например, кочка – предложение другой работы; болото – стало не интересно на работе или трудно; яма – выбор занятия не по профессии, закрытие фирмы; гора – необходимость повышения знаний и т.д. В целом, игра способствовала осознанию учащимися цели ПС, препятствий на пути к их достижению, предположению возможных запасных вариантов профессии.

Кроме того, в процессе проведения занятий по обеим программам нами были использованы методики для определения

профессиональных интересов и склонностей учащихся с нарушенным слухом, адекватности самооценки, мотивов выбора профессии. К ним относятся следующие методики: «Карта интересов», «Матрица выбора профессии», «Дифференциально-диагностический опросник», «Тест интеллектуального потенциала» и другие.

Все методики были тщательно подобраны, адаптированы для данной категории учащихся, апробированы. При подборе и адаптации методик мы учитывали следующие принципы: дифференцированного и индивидуального подхода; социально-адаптирующей направленности; необходимости специального педагогического руководства; доступности; уменьшения объема содержания методик; наглядности; систематичности и последовательности.

Включение данных методик в занятия способствовало непосредственной передаче старшеклассникам знаний о са-

мом себе, о своих индивидуальных психологических качествах, интересах, способностях, что, в свою очередь, создавало условия для осознанного и обоснованного выбора профессии.

Таким образом, комплексная, целенаправленная, организованная профориентационная работа как главный фактор ПС и социализации глухих и слабослышащих учащихся, должна занимать важное место в работе специальной школы I-II вида. Однако ее проведение должно быть не эпизодическим, а систематическим. Наиболее приемлемой сферой деятельности, на наш взгляд, является психолого-педагогическое сопровождение ПС учащихся с нарушенным слухом, предполагающее взаимодействие со школьниками, оказание им поддержки в становлении личности, социальной адаптации, принятии решения о выборе профессии, а также в преодолении возникших и предупреждении возможных трудностей ПС.

#### Библиографический список

1. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2002.
2. Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Е.Г. Речицкой. – М., 2004.
3. Пряжников, Н.С. Профориентация в школе и колледже: игры, упражнения, опросники: 8-11 классы, ПТУ и колледж. – М., 2008.
4. Соловьева, О.Ю. Сб. социально-педагогических ситуаций-проб по самоопределению для уч-ся 9 классов. – М., 2007.
5. Филимонова, О.Г. Как научиться выбирать профессию?: Программа занятий для развития профессионального самоопределения уч-ся 9-х классов. – М., 2008.

#### Bibliography

1. Bogdanova, T. G. Surdopsihologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. - M., 2002.
2. Surdopedagogika: uchebnik dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / pod red. E. G. Rechickoj. - M., 2004.
3. Pryazhnikov, N. S. Proforientaciya v shkole i kolledzhe: igry, uprazhneniya, oprosniki: 8-11 klassy, PTU i kolledzh. - M., 2008.
4. Solov'eva, O. Yu. Sb. social'no-pedagogicheskikh situacij-prob po samoopredeleniyu dlya uch-sya 9 klassov. - M., 2007.
5. Filimonova, O. G. Kak nauchit'sya vybirat' professiyu?: Programma zanyatij dlya razvitiya professional'nogo samoopredeleniya uch-sya 9-h klassov. - M., 2008.

Статья поступила в редакцию 17.05.11

УДК 376.1

**Kravets O.A. THE UPDATED MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH A MODERATE DEGREE OF MENTAL RETARDATION IN CONDITIONS OF SPECIAL (CORRECTIONAL) GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE VIII-th TYPE.** The work describes the organizational description of common approaches to the system of psycho-pedagogical support for children with a moderate degree of mental retardation, in the conditions of educational institution of the VIII-th type and the technology of development of individual educational routes for children who has complex defect and who is taught in a class system and individually at home.

**Key words:** Support, individual educational route, moderate mental retardation, life competence.

**О.А. Кравец, аспирант ГБОУ ДПО НИПКиПРО, г. Новосибирск, E-mail: Oks-kravec@yandex.ru**

## **ОБНОВЛЕННАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ VIII ВИДА**

В работе представлено организационное описание общих подходов к системе психолого-педагогического сопровождения детей с умеренной степенью умственной отсталости, в условиях образовательного учреждения VIII вида и технология разработки индивидуального образовательного маршрута для детей, имеющих сложный дефект, обучающихся в классно-урочной системе и индивидуально на дому.

**Ключевые слова:** сопровождение, индивидуальный образовательный маршрут, умеренная умственная отсталость, жизненная компетенция.

Основной целью деятельности специального (коррекционного) общеобразовательного учреждения VIII вида является создание оптимальных условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, индивидуальными возможностями и способностями. Успешно обучать детей с различными интеллектуальными возможностями, создавать для них

психологически комфортную среду возможно в условиях комплексной коррекционной помощи.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с умеренной степенью умственной отсталости в условиях специального (коррекционного) учреждения VIII вида направлено на решение проблем развития и обучения детей **внутри образовательного учреждения** и повышения их адаптационных

возможностей позволяющих, успешно **интегрироваться в общество**.

Основные **принципы** сопровождения:

- Приоритет интересов сопровождаемого – «на стороне ребенка».

- Непрерывность сопровождения.

- Комплексный подход сопровождения – согласованная работа «команды» специалистов.

В качестве **субъекта сопровождения** выступают:

- группа детей организованных в класс и (или)
- конкретный ребенок, нуждающийся в индивидуальном образовательном маршруте.

Система сопровождения (Приложение 1) способствует продвижению учащихся от минимального, самого низкого элементарного уровня интеграции (**интеграция**) через более активный уровень функциональной интеграции (**социализация**) к интенсивному компетентностному взаимодействию ребенка с окружающим миром (**социальная адаптация**).

Максимально учесть типологические (обусловленные структурой дефекта, возрастом и т.д.), а также индивидуальные и возможности и потребности ребенка обучающегося как в классно-урочной системе, так и индивидуально на дому возможно при разработке **индивидуального образовательного маршрута**. Его разработка подразумевает моделирование образовательного пространства в рамках существующих стандартов для детей с умеренной степенью умственной отсталости и с учетом индивидуальных особенностей конкретного ребенка.

В единой концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья говорится, что **качественным результатом образования** детей данной категории можно считать их «продвижение по обоим направлениям – «академическому» и жизненной компетенции» [1, п. 2.6.]. На формирование и развитие у детей «академических» знаний и жизненной компетенции и должно быть сегодня ориентировано психолого-педагогическое сопровождение.

В соответствии с данным документом индивидуальный образовательный маршрут включает в себя **предметно-ориентированное** и **социально-ориентированное направления** обучения. Такой подход подтверждается мнениями А.Р. Маллера [2] и Л.М. Шипициной [3], которые говорят, что ведущую роль играют не учебные дисциплины, а предметы, способствующие формированию и развитию жизненно необходимых навыков.

Комплексный анализ предметных областей учебного плана и требований существующих программ для детей с умеренной степенью умственной отсталости [4-5], позволяет сгруппировать учебные дисциплины следующим образом:

К **социально-ориентированному** направлению относятся предметы:

- Привитие навыков самообслуживания
- Привитие навыков социальной приспособленности
- Развитие восприятия и речи
- Привитие моторных навыков.

**Предметно-ориентированному** направлению соответствуют следующие предметы:

- Чтение, письмо и развитие речи
- Математика
- Рисование, труд, предметно-практическая деятельность.

Сам процесс обучения строится таким образом, чтобы все дисциплины учебного плана были взаимосвязаны, взаимодополняемы и подчинены единой целевой установке. Это обеспечивает гибкость образовательного процесса, позволяет адаптировать его к уровню развития каждого ребенка, а не подгоняет ребенка под единый стандарт.

Вся деятельность носит предметно-ориентированный характер. «Только в процессе практических занятий можно развивать у этой категории детей речь, корригировать недостатки мышления, формировать положительные эмоционально-волевые качества» [2, с. 46].

Для реализации **комплексного подхода** при работе с учащимися с умеренной степенью умственной отсталости подключаются все узкие специалисты учреждения: педагог-психолог, учитель-логопед, дефектолог, социальный педагог, учитель физической культуры, музыки, инструктор ЛФК, медсестра. Их организационная и методическая деятельность конкретизирует общие задачи психолого-педагогического сопровождения.

Основной формой работы по организации «команды» является психолого-медико-педагогический консилиум. ПМПконсилиум - это консультативный, диагностический и, прежде всего, координирующий орган сопровождения. Общая стратегия работы и согласованные действия «команды» специалистов образовательного учреждения являются одним из гарантов успешной социализации личности ребенка.

**Алгоритм построения индивидуального образовательного маршрута для ребенка с умеренной степенью умственной отсталости**

Этапы разработки индивидуального образовательного маршрута не отличаются от стандартных этапов коррекционной работы, и включают в себя следующие шаги:

1. Исследование
  2. Построение индивидуального образовательного маршрута
  3. Реализация индивидуального образовательного маршрута
  4. Мониторинг
- Шаг 1. Исследование**

Изучение индивидуальных особенностей ребенка – это важнейшая задача, поскольку она составляет практическую основу для разработки индивидуального образовательного маршрута, подбора оптимального варианта индивидуального сопровождения, планирования сроков коррекционной работы.

При поступлении в школу и ежегодно в сентябре, в течение двух недель, ребенок находится под наблюдением учителя-дефектолога. Комплексное обследование включает в себя диагностику социально-ориентированных и предметно-ориентированных навыков.

Для **диагностики уровня развития социально-ориентированных навыков** за основу взята и модифицирована диагностическая карта «Педагогический анализ социального развития людей с множественными нарушениями», представленная в программно-методическом пособии г. Пскова [6, с. 113-126]. Материал систематизирован в виде диаграммы, которая условно разбита на четыре группы:

1. Самообслуживание
2. Социальная приспособленность
3. Восприятие и речь
4. Моторика

Для каждого ребенка, в зависимости от его индивидуальных особенностей, на начало года определяется 12 навыков:

- 3 навыка, которые ребенком **освоены полностью** – это ориентир на что нужно опираться при построении первичного этапа обучения;

- 6 навыков – **освоены частично**. Это отправная точка в планировании коррекционно-развивающей работы на год;

- и еще 3 **не освоенных навыка** – работа на перспективу (рассчитаны на зону ближайшего развития).

По результатам работы именно над этими навыками отслеживается динамика развития ребенка.

**Диагностика уровня развития «академических» (учебных) навыков** выступает в качестве начального этапа в системе коррекционно-педагогического воздействия, являясь

по существу его отправной точкой. В течение первых двух недель педагог-дефектолог определяет актуальный уровень выполнения деятельности учащимся в рамках учебных дисциплин.

Методика педагогического обследования направлена на выявление:

- актуального уровня развития ребенка,
- зоны его ближайшего развития,
- ниже зоны ближайшего развития.

Опираясь на предполагаемые требования к результатам усвоения программного материала, соответствующего года обучения, составляется индивидуальный учебный профиль в виде **мониторинговых таблиц**.

В случае необходимости к обследованию подключаются **узкие специалисты**. Специалисты дают оценку потенциального уровня развития ребенка. Результаты диагностики позволяют выявить достоверный стартовый уровень развития ребенка и наметить план комплексной коррекционной работы.

## **Шаг 2. Построение индивидуального образовательного маршрута**

Данные полученные в ходе комплексного обследования:

- Диаграмма уровня развития социально-ориентированных навыков
  - Мониторинг сформированности предметно-ориентированных навыков на начало года
  - Резюме (характеристика)
  - Заключение узких специалистов
- предоставляются на рассмотрение школьного ПМПконсилиума, решением которого:

- определяется вариант индивидуального маршрута,
- рекомендуется групповой или индивидуальный учебный план,
- координируется деятельность узких специалистов, выдаются их рекомендации,
- определяется срок повторного ПМПконсилиума.

### **I. Определение варианта образовательного маршрута.**

Ребенку могут быть предложены два варианта индивидуального маршрута. Определение варианта, по которому будет проходить процесс обучения конкретного ученика, зависит от уровня сформированности наиболее значимых для его адаптации социально-ориентированных навыков:

1 вариант: При достаточно хорошо сформированных социально-ориентированных навыках приоритет в работе отдается формированию и развитию предметно-ориентированных навыков (чтение, письмо, развитие речи, математика).

2 вариант: При недостаточно развитых социально-ориентированных навыках акцент в работе будет направлен на формирование и развитие жизненно важных навыков (самообслуживание, социальная приспособленность, трудовые навыки).

### **II. Составление индивидуального учебного плана**

Нормативным документом для конструирования **учебного плана** является Базисный план. ПМПконсилиум может предложить четыре варианта учебного плана:

- Базисный учебный план для детей с тяжелой степенью умственной отсталости (Приказ Минобразования РФ от 10 апреля 2002 года №29/2065-П)
- Учебный план для детей со сложной структурой дефекта (Письмо Минобразования РФ «Об организации работы с обучающимися, имеющими сложный дефект» от 3 апреля 2003 г. N27/2722-6)
- Один из двух вариантов индивидуального учебного плана, составленного с опорой на базисный план и с учетом выбранного варианта образовательного маршрута.

### **III. Координация деятельности узких специалистов**

Медико-психолого-педагогическая коррекция учащихся осуществляется в совместной работе психиатра, психолога, логопеда. Используя диагностические методики, узкие специалисты всесторонне обследуют ребенка и дают свои рекомендации учителю, родителям; участвуют в выполнении программы комплексного сопровождения ребенка.

Форма и степень участия специалиста определяется в каждом отдельном случае, исходя из особенностей нарушений психофизического развития и личности ребенка. Согласованность специалистов в подборе, реализации дифференцированных и индивидуальных программ психологической и социально-педагогической помощи обеспечивает условия максимальной адаптации к учебной, трудовой, игровой и социальной деятельности.

## **IV. Определение сроков повторного ПМПконсилиума**

Для возможно более эффективного психолого-педагогического сопровождения учащихся, возможности своевременного внесения изменений и дополнений в индивидуальный образовательный маршрут и определения формы и степени участия специалистов в его реализации обязательным является определение дат проведения повторных заседаний ПМПк.

## **Шаг 3. Реализация индивидуального образовательного маршрута**

Индивидуальный образовательный маршрут составляется на конкретного ребенка ежегодно и содержит реальные, конкретные цели, задачи и материал, находящийся в сфере ближайшего развития ребенка.

На основании решения ПМПконсилиума и рекомендаций узких специалистов педагог составляет **образовательную (рабочую) программу**. В ее структуру входит:

- Пояснительная записка
- Индивидуальная программа обучения и воспитания
- Требования к предполагаемому результату обучения
- Тематическое планирование

Эффективность образовательной (рабочей) программы зависит от следующих характеристик:

- Наличие индивидуальной составляющей
- Учет индивидуальных возможностей и особенностей ребенка
- Учет индивидуального темпа развития ребенка
- Способность программы адаптироваться и корректироваться в случае необходимости

Задача обучения учащихся с умеренной степенью умственной отсталости сводится не к формированию знаний, умений, навыков, а с помощью знаний, умений и навыков к развитию возможностей учащихся.

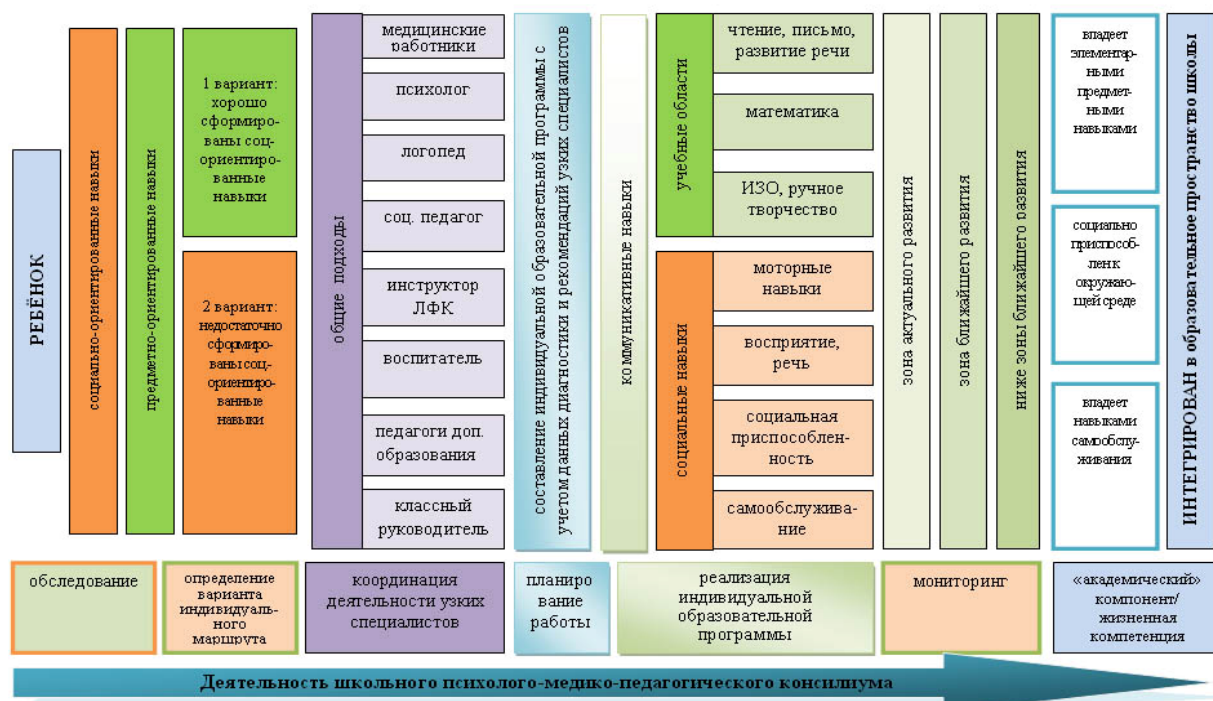
## **Шаг 4. Мониторинг**

Для оценивания деятельности ребенка занимающегося по индивидуальной образовательной программе за основу принимается, прежде всего, продвижение в формировании жизненной компетенции. Результаты обучения зависят от особенностей психофизического развития и возможностей обучающихся, сложности структуры их дефекта, особенностей эмоционально-волевой сферы, характера течения заболевания, возможностей семьи обучающегося полноценно участвовать в коррекционном процессе.

Развитие социально-ориентированных и предметно-ориентированных навыков ребенка в динамике оценивается по тем же методикам, что и на первичном этапе диагностики. Мониторинговые таблицы помогают оценить адекватность и эффективность сопровождения, наметить задачи и содержание дальнейшей работы.

Материалы индивидуального сопровождения ребенка оформляется в индивидуальном **«Дневнике развития и коррекции нарушений»**. Именно он является рабочим документом, который отражает динамику развития ребенка на протяжении всего обучения.

**Модель системы сопровождения детей с умеренной степенью умственной отсталости  
специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида**



Критериями оценки результативности работы системы психолого-педагогического сопровождения являются сформированные у детей жизненно необходимые компетенции.

Включение в практику работы образовательных учреждений индивидуальных образовательных маршрутов для учащихся, испытывающих определенные трудности в освоении учебных программ, позволяет:

- обеспечить выполнение требований специальных федеральных государственных образовательных стандартов;

- гарантировать доступность обучения детям с выраженными интеллектуальными нарушениями и сочетанной патологией;
- организовать образовательный процесс в условиях реализации нескольких программ;
- организовать учебный процесс с учетом индивидуальных возможностей учащихся.

#### Библиографический список

1. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Э/р] / ред. Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова. – М.: Институт Коррекционной Педагогике РАО, 2010. – Р/д: <http://www.ikprao.ru>
2. Маллер, А.Р. Социализация детей с выраженной умственной отсталостью: практическое пособие. – М.: АПКППРО, 2008.
3. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. — СПб.: Речь, 2005.
4. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И. М. Бгажниковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007.
5. Стребелева, Е.А. Вариант индивидуальной программы воспитания, обучения и развития ребенка дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями // Дефектология. – 2002.
6. Основные направления и содержание обучения детей и подростков с особыми потребностями в Лечебно-педагогическом центре г. Пскова: программно-метод. пособие / под. ред. С.В. Андреевой. – Псков : ПОИПКРО, 2000.

#### Bibliography

1. Edinaya koncepciya special'nogo federal'nogo gosudarstvennogo standarta dlya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: osnovnye polozheniya [Eh/r] / red. N. N. Malofeev, O. S. Nikol'skaya, O. I. Kukushkina, E. L. Goncharova. – M.: Institut Korrekcionnoj Pedagogiki RAO, 2010. – R/d: <http://www.ikprao.ru>
2. Maller, A. R. Socializaciya detej s vyrazhennoj umstvennoj otstalost'yu: prakticheskoe posobie. – M.: APKiPPRO, 2008.
3. Shipicyna, L. M. "Neobuchaemyj" rebenok v sem'e i obschestve. Socializaciya detej s narusheniem intellekta. – Spb.: Rech', 2005.
4. Obuchenie detej s vyrazhennym nedorazvitiem intellekta: programmno-metodicheskie materialy / pod red. I. M. Bgazhnikovoj. – M.: Gumanitar. izd. centr VLADOS, 2007.
5. Strebeleva, E. A. Variant individual'noj programmy vospitaniya, obucheniya i razvitiya rebenka doshkol'nogo vozrasta s intellektual'nym narusheniem // Defektologiya. – 2002.
6. Osnovnye napravleniya i sodержание obucheniya detej i podrostkov s osobymi potrebnostryami v Lechebno-pedagogicheskom centre g. Pskova: programmno-metod. posobie / pod. red. S. V. Andreevoj. – Pskov : POIPKRO, 2000.

Статья поступила в редакцию 11.05.11



УДК 37.01(091)

*Silkina N.V., Zhukovskaya M.A. METHODOLOGIC APPROACHES TO CONCEPTION OF PEDAGOGICAL TRADITION.* The article analyzes the specialty of traditions in the education. Methodologic approaches in the historico-pedagogical science are explored. According to the authors, the geography of educational tradition is an very important element. The authors writes about the axiological approach to the phenomenon of pedagogical tradition.

**Key words:** educational process, pedagogical tradition, methodology, history of education.

**Н.В. Силкина**, д-р пед. наук, проф., СГУПС, Новосибирск;

**М.А. Жуковская**, соискатель, СГУПС, Новосибирск, E-mail: maria\_turbina@mail.ru

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЩЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ»

В статье анализируются особенности традиций в области образования. Рассматриваются методологические подходы в историко-педагогической науке. По словам авторов, география педагогических традиций является очень важным элементом. Авторы пишут об аксиологическом подходе к феномену педагогической традиции.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, педагогическая традиция, методология, история образования.

В настоящее время тема традиции все чаще рассматривается в различных социально-гуманитарных науках. Традициям посвящено множество работ в рамках философии, культурологии, этнографии, религиоведения, фольклористики, литературоведения, более того, закладываются основы новой науки – традициологии.

Этимология слова “традиция” восходит к латинскому *traditio* – передача. Словарями традиции толкуются как элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных обществах и социальных группах в течение длительного времени. В качестве традиций выступают те или иные общественные установки, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды и т.д. Таким образом, ключевым компонентом в значении слова выступает сема “передаваемый”.

За последние годы тема традиции становится особенно актуальной и в педагогике: увеличилось число исследований, в которых предприняты попытки определить сущность педагогической традиции, ее генезис и особенности динамики.

По-видимому, можно говорить о том, что в современной науке происходит процесс, предсказанный еще в 80-е гг. XX в. основателем отечественной традициологии Э.С. Маркаряном. В своей программной статье «Узловые проблемы теории культурной традиции» ученый отмечает: «...нельзя не обратить внимания на неожиданные и стремительные трансформации, происходящие в соотношении традиционно выработанных групп наук. <...> Сегодня, при внимательном взгляде, достаточно ощутимо начинают вырисовываться каналы, по которым в процессе отмеченного интегративного взаимодействия наук в качестве вполне равноправного партнера будет включаться и историческая наука. Ведь прежде всего последняя в лице ее направления, которое собирательно можно назвать историческим культуроведением, способна посредством изучения традиций обеспечить потребности современной научной и управленческой практики в знаниях, устанавливающих системную связь прошлого и настоящего моделируемых систем. Без таких знаний... эффективное выявление наиболее вероятных траекторий развития данных систем невозможно» [1, с. 95].

По удачному выражению И.Н. Полонской, другого ученого, занимающегося темой традиций, «исследование традиции – ключ к раскрытию метафизики социального бытия. Этим определяется его непреходящая эвристическая ценность» [2, с. 3].

Чрезвычайно важным моментом за вполне обозримый период прошлого стало ускорение жизни современного человека. Это уже не древнеримское представление о золотом, се-

ребряном и железном веке<sup>1</sup>, характерное в общем для человека во все времена. В последнее время скорость преобразования среды значительно превышает способность последней к адаптации. Речь идет действительно о коренных и очень динамичных изменениях, затрагивающих буквально все сферы жизнедеятельности современного человека.

Вышеназванный факт, неоднократно отмечаемый многими философами и деятелями культуры XX в. (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, А. Тойнби, М. Хайдеггер, Й. Хейзинга, О. Шпенглер, К. Юнг и др.), с точки зрения динамики культурной традиции был прокомментирован Э.С. Маркаряном следующим образом: «Резкое уменьшение временной длительности культурных традиций не меняет их общей природы, тем не менее это существенным образом сказывается на процессах адаптационного взаимодействия общества со средой и требует выработки особого рода контролирующих и направляющих механизмов» [1, с. 88]. Как отмечает исследователь, если в прошлом относительно медленные темпы развития общества позволяли моделям деятельности, закрепленным в соответствующих культурных традициях, проходить проверку временем, то сегодня этого нет. В связи с этим «вероятность значительного усиления обратного дезорганизующего воздействия среды на общество в результате кумуляции деструктивных эффектов в очень сильной степени возрастает» [1, с. 88]. Выход из сложившейся ситуации ученый видит в глобальном моделировании, суть которого состоит в том, чтобы, во-первых, в кризисных зонах деятельности людей установить векторы их развития и предвидеть порождаемые опасные для человечества ситуации, а во-вторых, через проигрывание различных сценариев мировой динамики находить оптимальные в существующих условиях пути развития и предлагать стратегию для саморазвития и прогресса. При этом попытка создания подобного научно обоснованного управления социальными процессами предполагает актуализацию механизма культурной традиции, потому что «лишь путем стереотипизации опыта он может стать общим научным достоянием и выразиться в соответствующих направлениях науки и управленческой практики» [1, с. 90].

О значимости процессов, происходящих в сфере современного образования, свидетельствует, в частности, факт возникновения педагогической инноватики – науки, изучающей сущность, а также процесс возникновения и развития педагогических инноваций. Но если педагогические инновационные процессы в западных странах стали предметом изучения еще с конца 50-х гг. прошлого века, то в нашей стране эта тема стала актуальной только в последние десятилетия [3].

<sup>1</sup> Ср. лат. выражение *annus superior semper melior* – каждый прошедший год всегда лучший.



Аналогичной была ситуация с другой новой наукой – традициологией, принципы которой в отечественной системе научного знания стали разрабатываться примерно в это же время.

Э.С. Маркарян, обосновывая теоретическое и практическое значение этой области знания, делает вывод о том, что «динамика культурных традиций предстает в качестве механизма воспроизводства и изменения самой культуры» [4, с. 34]. В связи с этим рассмотрение культурных традиций, являющихся основными носителями опыта общественной жизни людей, позволяет понять общее изменение культурных систем, самих обществ.

Разделяя точку зрения И.Н. Полонская, считаем, что традиция – это прежде всего то, что не создано индивидом или не является продуктом его собственного творческого воображения, то, что ему не принадлежит и передано кем-то извне [2]. Такое определение, несколько смещая акцент в значении исследуемого понятия, позволяет говорить не только о том, что посредством традиции осуществляется передача ценностей от поколения к поколению, но и о том, что традиция вписывает человека в систему культуры.

Тема педагогической традиции (далее – ПТ) за последние два десятилетия так или иначе была представлена в работах М.В. Богуславского, А.Ю. Бутова, Р.Б. Вендровской, А.В. Головина, С.В. Жолвана, Н. Карнауха, М. Кононовой, О.А. Косиновой, Г.Б. Корнетова, В.В. Краевского, В.Г. Пряниковой, З.И. Равкина, М.В. Савина, Н.П. Юдиной и др.

Опираясь в своем исследовании на работы, посвященные ПТ, мы выявляли ее специфику и взяли в качестве основы некоторые существующие в современной науке концепции. Между тем следует определить, какие ключевые методологические основы, подходы позволяют наиболее полно выявить сущность ПТ, обозначив ее специфические черты.

Методологический подход для историко-педагогического исследования задает гносеологическую целостность и включает в себя исследовательские установки и средства изучения. Подход, как методологическая система, имеет следующие функции: 1) научно-мировоззренческую, 2) функцию концептуализации, 3) функцию технологизации. Первая активизирует различные уровни методологического анализа, вторая – позволяет оформиться концептуальной основе исследования, формирует его общую стратегию, третья – обеспечивает выбор адекватных задачам исследования и его концептуальной базе принципов, способов и приемов [5].

Как известно, традиционными для историко-педагогических исследований являются следующие подходы:

1) конкретно-исторический подход, предполагающий рассмотрение конкретных, выверенных исторических фактов в широком социокультурном контексте, а также их последующий анализ;

2) классовый подход в сочетании с формационным.

В то же время в течение последних нескольких десятилетий значительно увеличилось число исследований, посвященных методологии педагогической науки и, в частности, методологическим подходам историко-педагогического исследования. Поэтому прежде чем приступить к рассмотрению особенностей ПТ, которая долго не выступала в качестве объекта специального исследования, сначала назовем подходы, используемые в современных историко-педагогических исследованиях.

Системно-исторический подход, предполагает рассмотрение отдельных педагогических явлений в качестве явлений системных, в их единстве со средой, анализ отдельных элементов образовательного процесса и связей, их последующий синтез. Подход обуславливает необходимость появления, генезиса изучаемого явления, а также определить направление развития тех или иных явлений педагогической действительности. Некоторые исследователи, например А.М. Аллагулов, разводят системный и исторический подходы – [5, гл. 3]. Ученый выделяет отдельно исторический подход, принципы которого обозначает следующим образом:

а) педагогический объект имеет свою внутреннюю структуру;

б) педагогический объект должен рассматриваться как процесс (процессуальность педагогической системы – ее важнейшее свойство);

в) педагогический объект имеет изменяющиеся во времени количественно-качественные характеристики;

г) принцип изменения структуры педагогического объекта, переход к новой структуре носит закономерный характер.

Как видим, собственно исторический подход тесно связан с системным подходом.

1. Социально-исторический подход, позволяет изучить детерминирующие то или иное педагогическое явление социальные механизмы.

2. Антропологический подход. В соответствии с этим подходом анализ истории педагогических фактов и явлений осуществляется с позиций человека, выступающего в качестве главной ценности.

3. Аксиологический подход, направлен на выявление ценностных ориентиров педагогического прошлого с целью последующего их приложения к проблемам современного образования.

4. Культурологический подход, связь культуры и образования позволяет анализировать сферу образования с помощью системообразующих культурологических понятий.

5. Цивилизационный подход, направлен на рассмотрение общественных явлений через призму цивилизации, человек здесь выступает как творец истории во всех сферах его деятельности. Цивилизация при этом понимается как некий общественный организм, направленный на воспроизводство человека определенного типа и системы его взаимодействия со средой [5].

6. Праксеологический подход. Подход, обозначенный Г.Б. Корнетовым исходя из способов выдвижения образовательных целей, позиций и взаимоотношений всех сторон педагогического процесса. Ученым выделяется три базовые педагогические парадигмы: авторитарная, манипулятивная и педагогика поддержки.

7. Синергетический подход, дает возможность получать знания из уже известных источников.

8. Парадигмальный подход, в соответствии с этим подходом парадигма в педагогике может использоваться для реконструкции того или иного педагогического опыта, определения генезиса конкретных исторических форм, закономерностей их развития. Так, по определению одного из сторонников названного подхода, Г.Б. Корнетова, педагогическая парадигма – совокупность устойчивых характеристик, определяющих содержательное единство схем теоретической и практической деятельности независимо от степени их рефлексии [6].

9. Полипарадигмальный подход, предполагает широкий взгляд на образовательный процесс, для него в большей степени характерны установки на взаимодействие и рефлексии.

Использование при изучении ПТ той или иной образовательной системы системно-исторического подхода, основные принципы которого были названы выше, обуславливается предметно-методологической адекватностью: метод должен соответствовать сложности исследуемого объекта (система должна изучаться системным методом).

В 90-х гг. прошлого века в истории педагогической науки особым образом был поставлен вопрос о разработке названного выше антропологического подхода. По словам Г.Б. Корнетова, существует множество конкретных исследовательских подходов, при этом их концептуализация возможна в границах, определяемых своеобразием антропологического измерения историко-педагогического процесса.

Изучение феномена ПТ, ввиду, как будет отмечено ниже, особой значимости при ее передаче фактора “от лица к лицу”, возможно с позиций двух уровней антропологического измерения: микро- и макроуровня. И если на первом из них “решаются задачи генерализации знания, осуществляются типология и систематизация педагогических феноменов в логике, ориентированной на человека, осмысливающего и реализующего

щего себя и помогающего реализовываться другим в образовательном процессе”, то на втором (микроуровне) в историко-педагогических исследованиях появляется возможность перехода от традиционного для науки познания повторяющихся регулярных процессов, “к отдельному живому человеку в системе его уникальных отношений и уникальной педагогической деятельности” [7, с. 3].

Другим подходом, тесно связанным с антропологическим, является аксиологический подход. Категория “ценность”, начиная с 1994 г. (XV сессия научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки), постепенно стала ключевой для анализа историко-педагогического процесса. Названная категория задала новое направление в педагогике – педагогическую аксиологию (образовательно-педагогическую аксиологию) [8]. Общественные ценности (ценностные ориентации, аксиологические ориентиры), безусловно, определяют особенности национального образования.

Анализ историко-педагогического процесса с позиций аксиологического подхода, через призму ценностей, показывает возможность поэтапного осуществления исследовательских задач:

- 1) выявление приоритетного ценностного ряда для исследуемого исторического периода;
- 2) определение условий (социальных, культурных, исторических) и путей реализации ценностей в педагогической практике того или иного периода;
- 3) анализ авторского педагогического опыта в свете существующей системы ценностей;
- 4) формулировка прогностических выводов в отношении современного образования [5; 8].

Кроме того, по мнению Н.П. Юдиной, педагогическая аксиология, заявленная как направление педагогических исследований (предметами исследований стали выступать такие категории, как менталитет, исторический опыт, духовная культура, идеалы), имеет тенденцию к перерождению в самостоятельную дисциплину. Ценности образования следует квалифицировать как некие духовные и материальные приоритеты, “способные определять собой выбор целей и средств педагогической деятельности в определенный исторический период и имеющие общечеловеческий и национальный характер. <...>. В ценностях “встречаются” прошлое педагогики (ценностный исторический опыт) и ее современность (актуальный социально-культурный “заказ”); объективные “общечеловеческие” представления о должном и их национальное и индивидуальное “принятие”. Конкретный ценностный ряд всегда является результатом выбора приоритетов из исторически сложившегося культурного арсенала” [8, с. 49]. Понятно, что при аксиологическом подходе в историческом исследовании педагогический материал является одновременно как эмпирической базой, так и объектом исследования. При этом названный методологический подход позволяет не только определить сложившиеся в той или иной педагогической среде ценности, но и выявить их динамику, изменение под действием различных социально-культурных факторов.

Аксиологические основания дают возможность реализовывать творческий потенциал, а названная возможность воплощается в жизнь через сложный механизм проявления общепедагогической закономерности: общество предъявляет требования к образованию и таким образом стимулирует творческий поиск педагогов и учащихся. При этом наличие ценностей и высоко развитой мотивационной сферы позволяет разрешать существующие трудности [5].

В сущности, аксиологическая направленность историко-педагогического познания основывается на гуманистической парадигме. В рамках рассматриваемого подхода высшие духовные ценности выступают в качестве базы для всех других ценностных ориентаций, культурно-исторических стандартов и др.

Говоря о прогностическом потенциале исторического знания, следует отметить, что именно аксиологический подход, с одной стороны, дает возможность выявить ценностные ориентиры, а с другой – целенаправленно формировать в пе-

дагогической реальности процессы, системы, технологии, модели, являющиеся наиболее перспективными.

В соответствии с культурологическим подходом образование рассматривается как культурный процесс, осуществляющийся в культурной среде. Анализ же образования через понятия культурологии “поднимает уровень объективности полученных данных в историко-педагогическом знании, так как собственно педагогическое явление, взятое в контексте социокультурных характеристик... позволяет выявить и проследить тенденции в развитии его ценностных ориентиров” [5, с. 58].

Принципы культурологического подхода:

- а) образование – культурный процесс, для которого характерны диалог и сотрудничество его участников;
- б) диалектичность взаимодействия культуры и педагогики;
- в) опора на этнологические (в том числе и этнопедагогические традиции);
- г) преемственность в развитии педагогического знания, как составляющей культуры, а также взаимовлияние различных культур;
- д) культурологическая полифоничность историко-педагогического знания, проявляющаяся в диалоге культур в процессе образования [5].

Таким образом, ввиду особого для традиции значения межкультурного взаимодействия, при изучении собственно ПТ (в частности ПТ отечественного образования, для которого большую роль играет заимствование) использование рассматриваемого методологического подхода представляется нам адекватным.

Традиция является сложным культурным феноменом, и этот факт стал причиной рассмотрения ее структуры и содержания с разных позиций. Многие ученые в структуре традиции выделяют ядро и периферию, указывая на неоднородность элементов, в нее входящих.

В частности, М.В. Савин в своей статье «Содержание и структура педагогических традиций» рассматривает традицию в качестве целостного образования, имеющего как исторический, так и внеисторический характер, а также свои социальные институты, структуры и механизмы воспроизведения, действующие во времени.

Содержание ПТ ученый определяет как систему сложившихся норм, ценностей, значений, идей и знаний педагогической теории и практики, получающих выражение в системе морали и права, художественной сфере и науке, относящихся к педагогической действительности.

При этом элементами традиции выступают только наиболее существенные явления педагогического опыта.

Указывая на то, что традиция имеет свои социальные институты и механизмы воспроизведения, М.В. Савин выделяет в структуре традиции, понимаемой в данном случае широко, следующие компоненты.

1. Субъект традиционной деятельности – человек, определяющий бытие традиции (в содержании ПТ – это личность, являющаяся носителем ПТ в современном обществе). Именно поэтому “в конкретном историческом бытии предмет традиции всегда индивидуализирован, каждый индивид является носителем традиции, в том числе и традиции педагогической, и, в то же время, ее продуктом” [9, с. 77].

Таким образом, исследователь феномена ПТ рассматривает ее структуру с позиций антропологического подхода к историко-педагогическому процессу. При этом очевидно, что именно человек – носитель ПТ и определяет возможность возникновения ее многочисленных инвариантов.

2. Результат деятельности субъекта. Результатом деятельности субъекта ПТ выступает объективированный педагогический опыт, выраженный в содержании той или иной ПТ.

Кроме того, в структуре рассматриваемого педагогического феномена ученый выделяет (3) духовный и (4) материальный компоненты. Духовный компонент представлен системой функций ПТ, закрепленных предписаниями, нормами,

уставами. Материальный – действующими, долговременными и устойчивыми средствами развития и деятельности ПТ.

Н.П. Юдина в своей монографической работе «Педагогическая традиция: опыт концептуализации», опираясь на идеальные модели педагогического феномена, предложенные И.А. Колесниковой и Г.Б. Корнетовым, строит свою модель ПТ.

В этой схеме учитывается тот факт, что ПТ возникает под влиянием социокультурных и личностно-психологических факторов, на пересечении которых, по словам автора работы, формируется ментальное пространство, порождающее систему ценностей и идеалов, а также «социально-культурный» заказ в педагогике. По мнению Н.П. Юдиной, ПТ состоит их трех «этажей».

«Верхний «этаж» амбивалентен: он одновременно принадлежит и социокультурному контексту, и педагогической традиции. На этом уровне происходит трансформация экстрапедагогических факторов в собственно педагогические за счет формирования единого ментального пространства и вживления в него субъекта-носителя педагогической традиции» [10, с. 61]. Верхний этаж, по словам автора названной монографии, определен как мировоззренческий инвариант.

Второй «этаж», в соответствии с моделью Н.П. Юдиной, – представления о сущности педагогического процесса, его целях и средствах (так называемый концептуально-теоретический инвариант), а третий, самый нижний «этаж», – это опыт практической деятельности (процессуально-технологический инвариант, включающий средства и механизмы реализации цели).

Как нам представляется, модель, предлагаемая исследователем, в целом объясняет механизм возникновения и функционирования традиции, но именно для «верхнего этажа» педагогической традиции может быть характерна не просто амбивалентность, а настоящее столкновение входящего в него «социально-культурного заказа» и существующей в социуме системы идеалов и ценностей (примеры этого нередки, например, в истории отечественного образования). В этой связи в представленной модели ПТ оказывается неотраженной ее чрезвычайно важная регулирующая функция, а также функция сохранения.

ПТ характеризуется теми же чертами, что и любая другая культурная традиция, однако специфика рассматриваемого нами образовательного феномена определена конкретным педагогическим содержанием последнего, которое объясняется, на наш взгляд, в первую очередь сферой функционирования ПТ.

Следует особо отметить, что передача ПТ в любой культуре осуществляется «от лица к лицу». В частности М.В. Савин предлагает следующее определение ПТ. «Педагогическая традиция есть целостное исторически сложившееся педагогическое явление, представляющее неотъемлемую часть национальной культурной среды, обеспечивающее непрерывность развития педагогической теории и практики, элементами которого являются совокупность унаследованных, общепринятых, *передаваемых преимущественно бесписьменным способом (устно, посредством примеров и символов) от поколения к поколению* [курсив наш] и воспроизводимых ей самой реально существующих и относящихся к педагогической действительности ментальных, социотактильных, артефактов» [11, с. 12].

По нашему мнению, выделенный аспект является очень важным: «передача от лица к лицу предполагает максимально полное, как бы непобеждаемое временем воспроизводство как духовно-культурных характеристик личности учителя, так и общего культурного контекста» [2, с. 26].

Рассуждая о природе традиции, интересным образом к феномену ее функционирования подходит С. Эйзенштадт. Для традиционного общества действительно актуальным становится отношение традиции и харизмы. «Может быть, наилучший подход к решению этой проблемы (функционирования традиций) лежит в анализе харизматического призыва и природы социальной ситуации, когда народ становится особенно

чувствительным к такому призыву? Что такое этот призыв, что заставляет людей следовать за харизматическими лидерами и принимать их требования?» (цит. по [12, с. 178–179]. Ставя вопрос о природе харизматической связи (особого типа социального действия) достаточно широко, ученый считает необходимым изучать «и экстремальное, «крайнее», и ее *обыденное* выражение, что приведет нас к совершенно новой постановке вопроса о природе традиции» [12, с. 179].

Иначе говоря, харизматичность связана с поиском смысла, некоего порядка мироздания, причем поиск этого порядка не связан с какими-то пограничными состояниями, а «проявляет себя во всех социальных ситуациях, даже тех, которые можно признать стабильными» [12, с. 179].

Существование глубинной и несколько опосредованной с эмпирикой связи культурной традиции (в том числе ПТ) доказывает, по нашему мнению, что традиция «будучи составлена даже из ложных или искаженных представлений о мире и о собственной культуре... может вполне выполнять свою интровертную функцию» [13, с. 108–109]<sup>2</sup>.

Таким образом, одной из основных, на наш взгляд, особенностей традиции является ее ориентир, направленность (в большей или меньшей степени) на идеал. И.Н. Полонская, рассматривающая феномен традиции в том числе и с позиций традиционализма, следующим образом характеризует эту составляющую: «надчеловеческое в традиции... поднимает ее над человеческим жизненным миром, который, в свою очередь, тем самым приобретает высокий, никогда в принципе не достижимый стандарт, с которым его соизмеряют. Это надчеловеческое начало раскрывается в непосредственном опыте сакрального... Так понимаемая традиция... – это гораздо больше, чем социальная и культурная данность: это особая онтологическая реальность, наделенная полнотой бытия и сообщающая эту полноту человеческому существованию» [2, с. 13]. При этом, например, Н.П. Юдина, вслед за многими учеными выделяя в структуре ПТ ядро и периферию, отмечает, что ядро ПТ (самая консервативная ее часть) составляют именно идеи, идеалы, нормы, образцы, регулирующие творчество педагога (педагогического сообщества).

В этой связи приведем слова крупного нидерландского культуролога Й. Хейзинги, который писал: «...для понятия культуры лишь там есть место, где определяющий ее направленность идеал выходит за пределы и поднимается выше идеалов сообщества, которое этот идеал провозглашает. Культура должна быть метафизически ориентированной, либо ее нет вообще» [14, с. 369]. Иными словами, если рассматривать феномен традиции с точки зрения аксиологического подхода, следует констатировать, что традиция, будучи ключевой составляющей культуры, как и сама культура, характеризуется этой «метафизической направленностью». При этом именно в ПТ, на наш взгляд, ориентир на идеал проявляется в максимальной степени.

Если в отношении других культурных традиций можно говорить о том, что креативные (по выражению С. Эйзенштадта) и институционализирующие элементы в них переплетены, слиты, а различить их можно зачастую только во внешних проявлениях традиции, то ввиду неизбежной консервативности образовательной системы (в том числе и так называемого модернизированного общества) ПТ будет характеризоваться преобладающей консервативной (стабилизирующей) составляющей, а совокупность педагогических традиций того или иного общества будет выступать центром (опять же по выражению Эйзенштадта) коллективной идентичности. Другими словами, можно говорить о том, что чем выше мера возмож-

<sup>2</sup> Интересным фактом, иллюстрирующим эту особенность традиции, может являться, например, древнегреческая Паросская таблица, в которой наряду с реальными историческими фактами фиксировались хронология мифов. «Для греков хронология мифов была делом важным. Ею занимались большие ученые. Эратосфен, великий математик, впервые рассчитавший размеры земного шара... столь же усердно рассчитывал и дату падения Трои» // См.: Гаспаров М.Л. Занимательная Греция. М., 2008. С. 10.

ности изменений в области образования, тем значительнее социальные изменения данного общества в целом. Сказанное справедливо как в отношении долгосрочной перспективы (понятно, что образование – вклад социума в несколько отдаленное будущее), так и в качестве показателя природы происходящей в обществе культурной динамики.

Признание таких характеристик ПТ, как, с одной стороны – непрерывность (наличие консервативного ядра), а с другой – дискретность (наличие в структуре ПТ изменчивой периферии) позволяет рассматривать отечественный историко-педагогический процесс на протяжении, например, такого неоднозначного в социокультурном отношении XX в., как относительно устойчивый и имеющий в своем развитии определенные этапы. И трудно не согласиться с историком педагогики М.В. Богуславским, который, делая обзор общего развития в XX столетии отечественной педагогики отмечает, что хотя внешне процесс развития выглядит разорванным по причине коренных политических изменений (действительно 20–30-е гг. стали временем радикального стремления отойти от дореволюционного наследия), «при многомерном рассмотрении процесса развития отечественной педагогики XX века ситуация представляется существенно иначе. Этот процесс выглядит достаточно преемственным, хотя и не в линейно-поступательном, одномерном ракурсе» [15, с. 90].

Значимость способов передачи (трансмиссии) культурной традиции, безусловно, актуальна и для ПТ. Исследователями отмечается, что российские культурные традиции в общем носят латентный характер. Особенно важным для отечественных социокультурных традиций становится и механизм их заимствования. Он, очевидно, является даже более значимым, чем в том случае, когда заимствование происходит в относительно стабильном культурном контексте.

В результате проведенного нами анализа существующей по обозначенному направлению литературы, мы делаем вывод о том, что одним из ведущих методологических подходов в изучении ПТ следует считать аксиологический подход, несмотря на то что наиболее полное выявление специфики названного феномена образования предполагает его изучение и с других методологических оснований. Анализ ПТ через призму ценностей позволит выявить черты, характерные для той или иной педагогической общности. Кроме того, именно аксиологический подход дает возможность не только обозначить ценностные ориентиры, но и в последующем целенаправленно формировать в педагогической реальности перспективные системы, модели, технологии.

Ключевым фактором в определении максимально устойчивой части традиции – ее ядра – будет выступать культурная среда. В таком случае именно социокультурные изменения позволят выявить существенные элементы, составляющие ядро той или иной традиции. Любая культурная традиция является более или менее сложным культурным феноменом. В связи с этим особое значение при ее изучении имеет внимание к такому фактору, как межкультурное взаимодействие. Поэтому рассмотрение собственно ПТ (в частности ПТ отечественного образования, для которого важную роль играет заимствование) предполагает использование культурологического подхода.

Таким образом, традиции в области образования (включая инварианты) – это те устойчивые формы поведения и организации деятельности, которые существуют условно-длительное время в едином (по выражению М.В. Савина) ареале педагогической традиции. По нашему мнению, при сохранении единого ареала педагогической традиции изменение культурного контекста приведет скорее к некой модификации традиции, нежели к ее качественному изменению, изменению ее ядра.

Специфика ПТ определяется прежде всего сферой функционирования последней (область педагогической культуры), а устойчивость тому или иному варианту сообщает ядро традиции. При этом мы полагаем, что отличие ПТ от других культурных традиций заключается в ее наибольшей устойчивости. Названный факт объясняется тем, что сфера образования имеет “прямой выход” на ценности общества, составляющие ядро ПТ. В связи с этим любая система образования неизбежно консервативна: ценности в обществе не могут и не должны меняться быстрее, чем может принять изменения та или иная социально-культурная среда.

Итак, под педагогической традицией следует понимать исторически сложившуюся в образовании (обучении и воспитании), сложную, устойчивую, существующую условно-длительное время в едином педагогическом ареале совокупность норм и правил, передаваемых от поколения к поколению, главным образом бесписьменным образом, и ориентированную на некую идеализированную модель подготовки учащегося. В данном определении мы исходим из того, что обозначенные свойства в максимальной степени присущи ядру ПТ. Очевидно, что в различных инвариантах ПТ названные характеристики могут проявляться в большей или меньшей степени.

#### Библиографический список

1. Маркарян, Э.С. Узловые проблемы теории культурной традиции // Советская этнография. – 1981. – № 2.
2. Полонская, И.Н. Социокультурная традиция: онтология и динамика: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Ростов н/Д, 2006.
3. Головин, А.В. Диалектика традиций и инноваций в образовании (сущность и содержание инноваций в системе образования) // Медицина и образование в Сибири [Э/п]. - URL: [http://old.ngmu.ru/coso/mos/article/text\\_full.php?id=230](http://old.ngmu.ru/coso/mos/article/text_full.php?id=230)
4. Маркарян, Э.С. Традициология как наука о законах трансформационных циклов жизненного опыта людей // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2000. – № 3.
5. Постигание педагогической культуры человечества: в 2 т. Общие вопросы. Зарубежный педагогический опыт / Под ред. Г.Б. Корнетова. - М.: АСОУ, 2010. – Т. 1. - Вып. 32.
6. Корнетов, Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. – 1999. – № 3.
7. Корнетов, Г.Б. Антропологическая интерпретация историко-педагогического процесса. - URL: [http://www.bimbad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=484](http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=484)
8. Юдина, Н.П. Современные подходы к исследованию историко-педагогического процесса в свете тенденций постнеклассической рациональности. – Хабаровск, 2001.
9. Савин, М.В. Содержание и структура педагогической традиции // Ярославский пед-ий вестник. – 2004. – № 3 (40).
10. Юдина, Н.П. Педагогическая традиция: опыт концептуализации. – Хабаровск, 2002.
11. Савин, М.В. Развитие педагогических традиций в российском образовании конца XVII – начала XIX в.: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2005.
12. Лурье, С.В. Культурная традиция и этнос // Историческая этнология: учеб. пособие. – М.: Аспект Пресс, 1997.
13. Бернштейн, Б.М. Традиция и социокультурные структуры // Советская этнография. – 1981. – № 2.
14. Хейзинга, Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. – М.: АСТ, 2004.
15. Богуславский, М.В. Современные подходы к изучению истории отечественной педагогики. - URL: [http://www.vladgu.ru/Doc/NAUKA/Вестник\\_21.pdf](http://www.vladgu.ru/Doc/NAUKA/Вестник_21.pdf)

## Bibliography

1. Markaryan, E.S. Uzlovye problemy teorii kul'turnoj tradicii // Sovetskaya etnografiya. - 1981. - № 2.
2. Polonskaya, I.N. Sociokul'turnaya tradiciya: ontologiya i dinamika: avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk. - Rostov n/D, 2006.
3. Golovin, A.V. Dialektika tradicij i innovacij v obrazovanii (suschnost' i sodержание innovacij v sisteme obrazovaniya) // Medicina i obrazovanie v Sibiri [Eh/r]. - URL: [http://old.ngmu.ru/coso/mos/article/text\\_full.php?id=230](http://old.ngmu.ru/coso/mos/article/text_full.php?id=230)
4. Markaryan, E.S. Tradiciologiya kak nauka o zakonah transformacionnyh ciklov zhiznennogo opyta lyudej // Alma mater (Vestnik vysshej shkoly). - 2000. - № 3.
5. Postizhenie pedagogicheskoj kul'tury chelovechestva: v 2 t. Obschie voprosy. Zarubezhnyj pedagogicheskij opyt / Pod red. G. B. Kornetova. - M.: ASOU, 2010. - T. 1. - Vyp. 32.
6. Kornetov, G. B. Paradigmy bazovyh modelej obrazovatel'nogo processa // Pedagogika. - 1999. - № 3.
7. Kornetov, G.B. Antropologicheskaya interpretaciya istoriko-pedagogicheskogo processa. - URL: [http://www.bimbad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=484](http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=484)
8. Yudina, N. P. Sovremennye podhody k issledovaniyu istoriko-pedagogicheskogo processa v svete tendencij postneklassicheskoj racional'nosti. - Habarovsk, 2001.
9. Savin, M. V. Soderzhanie i struktura pedagogicheskoj tradicii // Yaroslavskij ped-ij vestnik. - 2004. - № 3 (40).
10. Yudina, N. P. Pedagogicheskaya tradiciya: opyt konceptualizacii. - Habarovsk, 2002.
11. Savin, M. V. Razvitie pedagogicheskikh tradicij v rossijskom obrazovanii konca HVII - nachala XIX v.: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. - Volgograd, 2005.
12. Lur'e, S. V. Kul'turnaya tradiciya i etnos // Istoricheskaya etnologiya: ucheb. posobie. - M.: Aspekt Press, 1997.
13. Bernshtejn, B. M. Tradiciya i sociokul'turnye struktury // Sovetskaya etnografiya. - 1981. - № 2.
14. Hjojzinga, J. Homo Ludens. V teni zavtrashnego dnya. - M.: AST, 2004.
15. Boguslavskij, M.V. Sovremennye podhody k izucheniyu istorii otechestvennoj pedagogiki. - URL: [http://www.vladggu.ru/Doc/NAUKA/Vestnik\\_21.pdf](http://www.vladggu.ru/Doc/NAUKA/Vestnik_21.pdf)

*Статья отправлена в редакцию 13.05.11*

УДК 378.001

**Kornienko A.N., Orlov A.V., Yazykova I.N. THE APPLICATION OF PROJECTS METHOD IN TEACHING STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE AT THE TECHNICAL UNIVERSITY IN THE DEVELOPING LEARNING ENVIRONMENT.** The article deals with the problem of students' competence in foreign language and presents a new approach to this problem by creating a developing learning environment based on the application of the projects method.

**Key words:** developing learning environment, competence in foreign language, projects method, professional training, competence components, learning skills, personal development.

**А.Н. Корниенко**, ст. преп. каф. иностранного языка и филологии; **А.В. Орлов**, ст. преп. каф. иностранного языка и филологии;

**И.Н. Языкова**, доц., канд. пед. наук, Рубцовский индустриальный институт (филиал) ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск, E-mail: [irinayaz@yandex.ru](mailto:irinayaz@yandex.ru)

## РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье рассматривается проблема формирования иноязычной компетентности студентов при обучении иностранному языку в техническом вузе и предлагается новый подход к решению данной проблемы путем создания развивающей образовательной среды с применением метода проектов.

**Ключевые слова:** развивающая образовательная среда, иноязычная компетентность, метод проектов, профессиональная подготовка, структурные компоненты иноязычной компетентности, навыки учебной деятельности, личностное развитие.

Потребности социально-экономического развития России предъявляют высокие требования к качеству профессиональной подготовки инженерных кадров. Для конкурентоспособной и высокотехнологичной экономики в первую очередь требуются специалисты с адекватным уровнем профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, владеющие иностранным языком, способные применять его в профессиональных иноязычных межкультурных коммуникациях. Формирование иноязычной компетентности будущих специалистов решает важнейшую стратегическую задачу преодоления коммуникативных барьеров в мировом информационно-технологическом пространстве. Вследствие этого возникает насущная потребность в поисках новых подходов к обучению иностранному языку в вузе с целью подготовки «специалиста, профессиональная компетенция которого становится более глубокой благодаря владению иностранным языком» [1, с. 76].

Отличительными особенностями системы высшего образования на современном этапе являются вариативность и переход на развивающее, личностно-ориентированное и инновационное обучение, что предусматривает создание условий для профессионального становления личности будущего специалиста и обеспечение возможностей творческой самореализации студента в образовательном процессе.

В работах О.С. Газмана, В.А. Козырева, Н.Б. Крыловой, В.И. Панова, В.В. Рубцова, С.Ф. Сергеева, В.А. Явина и др., посвященных изучению различных подходов к проблеме образовательной среды, авторские понятия содержания образовательной среды, ее сущностные характеристики, структурные компоненты и параметры зафиксированы с разной полнотой отражения.

Образовательная среда применительно к процессу обучения ИЯ представляет собой развивающее социальное и пространственно-предметное окружение в развивающемся пространственно-временном континууме, где взаимодействуют

субъективный мир развивающейся личности и объективный мир изучаемого предмета – иностранного языка, результатом интеграции которых выступает личностно-профессиональное становление будущих специалистов [2].

В. А. Ясвин рассматривает образовательную среду с одной стороны как довольно замкнутое объединение людей, выполняющих специфическую деятельность, а с другой стороны подчеркивает ее открытость внешним влияниям [3].

Развивающий характер образовательной среды в процессе профессиональной подготовки студентов в нашем исследовании обусловлен:

1) процессом изучения ИЯ и его спецификой как учебного предмета;

2) гибкостью, непрерывностью, вариативностью, интегрированностью, открытостью, саморазвитием и саморегуляцией, взаимодействием субъектов образовательного процесса, осуществляемым на основе педагогического сотрудничества;

3) рефлексией учебной деятельности.

Цели образования и воспитания в РОС формируются в соответствии с интересами студента, характером взаимоотношений между обучаемыми и обучающими.

РОС в процессе обучения студентов ИЯ в техническом вузе создает оптимальные условия для решения профессиональных и социальных задач формирования иноязычной компетентности будущего специалиста за счет направленности обучения на развитие личностных качеств обучающегося и достижения профессионально адекватного уровня иноязычной коммуникативной компетенции. А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя определяют компетентность как интегрированную характеристику качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных сферах (компетенциях) [4; 5].

Компетентность в языковом образовании значительно раздвигает область понятия «коммуникативная компетенция», выходя за рамки языковых аспектов изучения ИЯ в сферу личностных отношений и интересов субъектов педагогического процесса, рассматривается как неотъемлемая часть общей профессиональной компетентности будущих специалистов и признается одним из приоритетных компонентов целостной системы профессионально важных качеств современного инженера.

Компетентность – это не просто система знаний, умений и навыков, но и форма их проявления. Развитие компетентности возможно лишь в условиях личностно ориентированной деятельности и высокой мотивации ее выполнения.

Анализ специальной литературы и опыт организации учебной деятельности позволил выделить пять основных компонентов иноязычной компетентности студентов: мотивационный, эмоционально-волевой, когнитивный, деятельностный, оценочно-рефлексивный.

Целью и результатом функционирования РОС при обучении студентов ИЯ в техническом вузе является развитие иноязычной компетентности. В нашем исследовании мы установили, что метод проектов способствует формированию обозначенных компонентов иноязычной компетентности студентов.

В основе современного понимания метода проектов, как отмечает Е.С. Полат, лежит использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных четко на реальный практический результат, значимый для ученика, с одной стороны, а с другой, - разработка проблемы целостно, с учетом различных факторов и условий ее решения и реализации результатов [6]. Автор определяет метод проектов как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым результатом, оформленным тем или иным способом [7, с. 66]. Е.С. Полат акцентирует внимание на следующих требованиях к использованию метода проектов: - наличие значимой в исследовательском творческом плане задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения; - практическая, теоретическая, познавательная значимость

предполагаемых результатов; - самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся; - структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов); - использование исследовательских методов, предусматривающих определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, обсуждение способов оформления конечных результатов, сбор, систематизацию и анализ полученных данных, подведение итогов, оформление результатов, их презентация, выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Л.К. Сальная [8] отмечает, что для эффективной организации работы над проектом необходимо соблюдать следующие условия:

- тема проекта должна побуждать студентов к сопоставлению, сравнению событий, явлений и фактов из жизни профессиональных сообществ России и англоязычных стран, а также к изучению и анализу различных подходов к решению проблемы, т.е. студенты должны искать факты из специальных областей знаний и разнообразных (аутентичных) источников информации;

- в работе над проектом должны участвовать все студенты группы; необходимо учитывать уровень языковой подготовки, индивидуально-психологические особенности личности, психологическую совместимость студентов в группах.

При работе над проектом можно выделить следующие общие этапы [9]:

1. погружение в проект;
2. организация деятельности;
3. осуществление деятельности;
4. презентация результатов.

Метод проектов предполагает развитие личности, подготовку к самостоятельной жизни. В сфере профессионального образования это предусматривает подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности. Результаты исследования показали, что в ходе выполнения различных проектов студенты приобретают дополнительные профессионально важные знания, получают опыт познавательной и исследовательской деятельности, учатся ориентироваться в информации по проблеме, анализировать, обобщать, сопоставлять факты, делать выводы, прогнозировать развитие ситуации, творчески подходить к решению проблемы.

Е.С. Полат представляет типологию проектов, построенную на основании различных признаков [7]. Согласно указанной типологии по виду деятельности проекты могут быть исследовательскими, творческими, ролево-игровыми, информационными, практико-ориентированными.

Для формирования РОС в рамках нашего эксперимента студентам предлагалось выполнить следующие проекты:

А) исследовательские:

1. Labour market survey. End product: an article/a report.
2. Advertising in Russia. End product: a report.

Б) творческие:

1. Dedicated to a British dramatist. End product: a literary evening.
2. Customs (traditional and new). End product: a brochure/a video film.

В) ролево-игровые:

1. Application for a job. End product: a role-play.
2. My future specialty. End product: a round-table discussion.

Г) информационные:

1. Mechanical engineering in Altay region. End product: an exhibition/a display.
2. Britain in Russia. End product: a display/a brochure.

Д) практико-ориентированные:

1. Exhibitions and fairs. End product: a stand for an exhibition of agricultural machinery.
2. A small business project. End product: a project of a small business in Rubtsovsk.

При подготовке и реализации проекта необходимо соблюдать общие требования, указанные Е.С. Полат [7] и одно-

временно учитывать характерные особенности каждого вида проекта, обусловленные определяющим видом деятельности.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами было установлено следующее.

1) Исследовательский проект способствует формированию умений принимать самостоятельные решения, выбирать альтернативу действий, что является необходимым условием их будущей профессиональной деятельности и соответствует когнитивному компоненту иноязычной компетентности студентов.

2) Творческий проект развивает эмоциональный компонент иноязычной компетентности студентов.

3) Ролево-игровой проект способствует развитию показателей оценочно-рефлексивного компонента иноязычной компетентности студентов.

4) Информационный проект учит будущих инженеров ориентироваться в информационном пространстве, расширяет кругозор, способствует выработке навыков анализа и разрешения проблемной ситуации, повышает интерес к изучению ИЯ, способствуя развитию показателей мотивационного компонента иноязычной компетентности студентов.

5) Практико-ориентированный проект способствует развитию умения моделировать, отражает сущность профессиональной деятельности инженера и содействует развитию показателей деятельностного компонента иноязычной компетентности.

Развитие иноязычной компетентности студентов экспериментальных групп проходило в условиях РОС с использованием метода проектов. В контрольных группах осуществлялся традиционный образовательный процесс.

Целью опытно-экспериментальной работы являлась проверка эффективности формирования РОС в процессе обучения студентов ИЯ в техническом вузе. Для этого необходимо было проследить динамику развития компонентов иноязычной компетентности студентов экспериментальных и контрольных

групп, определить наличие прироста результатов в экспериментальных группах и соотнести их с результатами в контрольных группах, обосновать закономерность изменений статистически достоверными данными.

Распределение студентов по уровням развития компонентов иноязычной компетентности (низкий, средний и высокий) оценивалось в начале и конце эксперимента.

Низкий уровень развития иноязычной компетентности студентов при изучении иностранного языка характеризуется отсутствием особого интереса к выбору способов получения знания и информации, студент не воспринимает себя в многообразии личностных качеств.

Для среднего уровня свойственно проявление интереса к новым иноязычным знаниям, обеспечивающим профессиональное развитие (использование в профессиональной деятельности), но присутствуют также личностные мотивы (работа с Интернет-ресурсами, общение); ценности профессионального становления (компетентность, профессионализм) являются доминирующими, а ценности личностного развития (потребность в творчестве, нравственность) являются сопутствующими в структуре профессионально-личностной направленности; мотивация изучения иностранного языка связана с профессиональным аспектом (стать высококлассным специалистом), а мотивация личностного развития ориентирована на карьерный рост, он также осуществляет рефлексию учебной деятельности.

Для высокого уровня развития иноязычной компетентности студентов при изучении ИЯ характерна устойчивая степень выраженности его показателей: полное принятие себя в многообразии личностных качеств – отношение к себе как личности; осуществление рефлексии образовательного процесса на основе системы ценностей личностной и профессиональной направленности, где потребности в самореализации и самовыражении и ценности профессиональной компетентности представляют единую цель.

Таблица 1

Распределение студентов по уровням развития компонентов иноязычной компетентности

<b>Начало эксперимента</b>			
	Высокий	Средний	Низкий
Контрольная группа (67 студентов)	9	32	26
Экспериментальная группа (45 студентов)	6	22	17
<b>Конец эксперимента</b>			
	Высокий	Средний	Низкий
Контрольная группа (67 студентов)	9	36	22
Экспериментальная группа (45 студентов)	24	13	8

Как видно из таблицы, по всем уровням сформированности компонентов иноязычной компетентности имеется положительная динамика.

В мотивационном компоненте произошли изменения связанные с формированием положительной мотивации изучения языка через принятие личной значимости и смысла изучения иностранного языка; с осознанностью образовательной среды (удовлетворяет потребность и создает стимулы в профессиональном становлении и индивидуально-творческом саморазвитии).

Что касается деятельностного компонента, то в процессе экспериментального обучения у студентов развились умения целеполагания, оптимального сочетания приемов и методов обучения, направленных на развитие самоопределения и самоутверждения в процессе личностного становления.

Оценочно-рефлексивный компонент характеризуется сформированностью умений анализа и самоанализа процесса и результата изучения ИЯ, личностной оценке учебных достижений и собственного жизненного опыта.

Развитие когнитивного компонента иноязычной компетентности студентов экспериментальных групп характеризуется умениями познавательной деятельности, которой присущи научный поиск; мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, сравнение и т. д.).

Сформированность эмоционально-волевого компонента проявилась в отношении к ИЯ как средству личностного и профессионального развития; наличии эмоциональной устойчивости при преодолении трудностей в процессе изучения ИЯ.

Обучение в экспериментальных группах в условиях РОС свидетельствует, о том, что существует реальная возможность развития студентов средствами ИЯ.

По окончании опытно-экспериментальной работы нами сделаны следующие выводы:

1. Формирование РОС обусловлено объективной потребностью общества в специалистах с адекватным уровнем иноязычной подготовки, которая осуществляется в специально организованной РОС в процессе обучения студентов ИЯ в техническом вузе.

2. РОС при обучении студентов ИЯ в вузе является системой взаимоотношений между субъектами учебной деятельности в образовательном процессе и основана на идеях гуманизма, сотрудничества, личностного и профессионального развития, реально способствует обогащению мировидения обучаемого, и тем самым, развитию и саморазвитию его личности, что объявлено основной целью современного образования.

3. В ходе опытно-экспериментальной работы эффективность формирования РОС в процессе обучения студентов иностранному языку в техническом вузе подтверждена уровнями развития компонентов иноязычной компетентности - мотивационного, эмоционально-волевого, когнитивного, деятельностного и оценочно-рефлексивного.

4. Реализация метода проектов при обучении иностранному языку в техническом вузе способствует более эффективному развитию компонентов иноязычной компетентности студентов в условиях РОС.

#### Библиографический список

1. Булатова, Б.В. Иностранный язык как средство профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов / Б.В. Булатова // Профессиональное образование. – 1996. - № 1.
2. Артюхина, А. Проектирование и создание образовательной среды для профессионально-личностного развития студентов // Alma mater. – 2006. - № 9.
3. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин, - М.: Смысл, 2001.
4. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009.
5. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. - № 8.
6. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностр. языки в школе. – 2000. - № 2.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2002.
8. Сальная, Л.К. Обучение профессионально ориентированному иноязычному общению / под ред. И.А. Цатуровой. – Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2009.
9. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – М.: АРКТИ, 2005.

#### Bibliography

1. Bulatova, B.V. Inostrannyj yazyk kak sredstvo professional'noj podgotovki studentov neyazykovykh vuzov / B. V. Bulatova // Professional'noe obrazovanie. - 1996. - № 1.
2. Artyuhina, A. Proektirovanie i sozdanie obrazovatel'noj sredy dlya professional'no-lichnostnogo razvitiya studentov // Alma mater. - 2006. - № 9.
3. Yasvin, V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu / V. A. Yasvin, - M.: Smysl, 2001.
4. Verbickij, A.A. Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii: problemy integracii / A.A. Verbickij, O. G. Larionova. - M.: Logos, 2009.
5. Zimnyaya, I.A. Kompetentnostnyj podhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennykh podhodov k problemam obrazovaniya? / I. A. Zimnyaya // Vysshee obrazovanie segodnya. - 2006. - № 8.
6. Polat, E.S. Metod proektov na urokah inostrannogo yazyka / E. S. Polat // Inostr. yazyki v shkole. - 2000. - № 2.
7. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya: Ucheb. posobie dlya studentov ped. vuzov i sistemy povysheniya kvalifikacii ped. kadrov / E. S. Polat, M. Yu. Buharkina, M. V. Moiseeva, A. E. Petrov. - M.: Akademiya, 2002.
8. Sal'naya, L.K. Obuchenie professional'no orientirovannomu inoyazychnomu obscheniyu / pod red. I. A. Caturovej. - Taganrog: TTI YuFU, 2009.
9. Pahomova, N.Yu. Metod uchebnogo proekta v obrazovatel'nom uchrezhdenii: posobie dlya uchitelej i studentov pedagogicheskikh vuzov. - M.: ARKTI, 2005.

*Статья поступила в редакцию 31.05.11*

УДК 377.5

**Lutchenko T.G. FORMATION OF THE INFORMATION COMPETENCE OF STUDENTS TECHNOLOGISTS IN SECONDARY SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTION.** The paper discusses the formation of the information competence of students technologists in secondary special educational institution, the use of methodological principles and provisions of synergy and technology of its realization in educational practice.

**Key words:** informational competence, synergetic, attractor, technology.

**Т.Г. Лутченко**, преп. федерального государственного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Белогорский технологический техникум пищевой промышленности», г. Белогорск Амурской области, E-mail: lutchenkotat@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНОЛОГОВ В СРЕД- НЕМ СПЕЦИАЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В работе рассматривается формирование информационной компетентности студентов технологов в среднем специальном учебном заведении, использование методологических принципов и положений синергетики и технология реализации их в образовательной практике.

**Ключевые слова:** информационная компетентность, синергетика, аттрактор, технология.

Формирование информационной компетентности специалиста в современном мире связано с глобальным социальным процессом производства, с использованием информации как ресурса, обеспечивающего интенсификацию



экономики и ускорение научно-технического прогресса. Огромное количество информации, которой будущему специалисту необходимо уметь оперировать, актуализирует необходимость подготовки студентов к постоянному обновлению знаний. Формирование информационной компетентности студентов в образовательном процессе является одной из главных задач качественной подготовки специалистов среднего звена, компетентных, конкурентоспособных и востребованных на рынке труда и обуславливает необходимость разработки современных форм, методов и средств обучения.

Формированию информационной компетентности специалиста посвящено большое количество научных исследований (Ю.И. Аскерко, А.М. Витт, Т.А. Гудкова, А.Н. Завьялов, О.Н. Ионов, Н.Ю. Таирова, А.А. Темербекова и др.).

Под информационной компетентностью технолога мы понимаем интегративное качество личности, заключающееся в обладании знаниями, умениями и навыками в области информационных технологий и способностью их использования и совершенствования в профессиональной деятельности. Под способностью использования информации мы понимаем ее поиск, сбор, обработку и умение применять в профессиональной деятельности. Структура информационной компетентности будущих технологов включает в себя ценностно-мотивационный, когнитивный, технико-технологический, коммуникативный и рефлексивный компоненты.

К условиям, оказывающим влияние на формирование информационной компетентности, относится наличие синергетической среды, а образовательная среда является таковой, и предпосылок, вызывающих когнитивный диссонанс, приводящий внутреннюю структуру личности в состояние бифуркации. По мнению Л. С. Выготского, среда для человека, в конечном счете, является социальной средой, комбинируя известным образом ее элементы, человек может создавать всякий раз новые формы социальной среды [1]. Образовательная среда, по мнению Л. В. Блинова, является источником и иницирующим фактором профессионально-личностного самоопределения, которое носит синергетический характер [2].

Представлению о нелинейном характере процесса самоопределения личности способствовали идеи ученых - синергетиков Ф.Д. Абрахама, В.Г. Буданова, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмова, И. Пригожина, И. Стенгера, Г. Хакена и др.

Процедура обучения, отмечает Е.Н. Князева, является не перекладыванием знаний из одной головы в другую, а нелинейной ситуацией открытого диалога, прямой и обратной связи, пробуждения собственных сил обучающегося, инициирование его на один из собственных путей развития [3]. Стремительное развитие разнообразных информационных технологий, по мнению Г.А. Котельникова, актуализирует проблему выбора тех из них или такого их сочетания при организации учебного процесса, когда обеспечивается наиболее полное достижение конкретных образовательных целей. Использование синергетического эффекта от взаимодействия различных технологий ведёт к качественному улучшению результата [4].

Ряд авторов (Блинов Л.В., Буданов В.Г., Курдюмов С.П., Малинецкий и др.) придерживаются мнения, что в современных условиях демократизации общества образование, все больше приобретающий характер открытой системы, имеет возможность вариативного пути развития и делают вывод, что процессы самоорганизации в образовательной системе неизбежны всегда. Для образовательных учреждений, осуществляющих инновационную деятельность, особенно характерны процессы самоорганизации в педагогической и ученической среде, представляющие возникнове-

ние устойчивых структур (творческие группы, объединения и др.), появление креативных личностей. Оптимальное соотношение целенаправленного организующего воздействия и самоорганизации позволяет сохранить не только целостность единого, но и долю хаоса, как источника самоорганизации и порядка в едином [5; 6].

Одним из методологических принципов синергетики является гомеостатичность. Гомеостаз трактуется как поддержание программы функционирования системы (отдельного образовательного учреждения, так и образовательной системы региона) в определенных рамках, позволяющих ей следовать к своей цели-аттрактору. В.Г. Буданов считает, что для профессионального образовательного учреждения аттрактором-целью могут являться: 1) задача подготовки выпускников заданного уровня требований, определяемых, в конечном счете, социальным заказом общества; 2) способ - траектория обучения [5].

По мнению Л. В. Блинова, если созданы предпосылки для когнитивного диссонанса, приводящего внутреннюю структуру личности в состояние бифуркации, то, последовательно задавая параметры поиска аттрактора, можно определить параметры аттрактора, имеющего большее значение и потенциал для удовлетворения жизнедеятельности и восстановления относительного равновесия в профессионально-личностном самоопределении [7]. Ф.Д. Абрахам считает необходимым подталкивать индивидуума к точке бифуркации, чтобы дать возможность выхода из прежнего, устаревшего, малоадаптивного аттрактора к новому, имеющему больший потенциал для удовлетворения и продуктивной жизнедеятельности [8].

Непременным условием для формирования информационной компетентности студентов мы считаем наличие информационной образовательной среды, отвечающей современным требованиям к подготовке специалиста технолога в системе СПО и социальному заказу информационного общества. Информационная образовательная среда представляет собой открытую систему, которую можно постоянно пополнять и изменять с целью совершенствования организационно-педагогических условий для создания управляемого образовательного процесса. Информационная образовательная среда дает нам возможность создания предпосылок для когнитивного диссонанса. Для среднего профессионального образовательного учреждения мы определили аттрактор-цель: 1) задача подготовки выпускников технологов заданного уровня требований на основе разработанных моделей: формирование информационной компетентности специалиста технолога как важного компонента профессиональной компетентности на основе создания электронного профессионально-ориентированного портфолио будущего специалиста технолога (по профилю своей специальности), обеспечивающего не только накопление профессиональной и личностно значимой информации, но и для последующей презентации выпускника технолога (например, работодателям при устройстве на работу); 2) способ - индивидуальная образовательная траектория.

Внешние формирующие потоки представляют собой потоки материальных, информационных, административных, психологических и мотивационно-ценностных ресурсов и являются управляющими параметрами системы. Немаловажную роль в осуществлении управленческих функций играет творческая группа, в том числе преподаватели-консультанты. Изменяя управляющие параметры, мы проводим систему через последовательность перестроек-бифуркаций. Последовательно задавая параметры поиска аттрактора, мы можем определить параметры аттрактора, имеющего большее значение и потенциал для формирования информационной компетентности будущих технологов в управляемой информационной образовательной среде.

Следует отметить, что самоорганизация знания, - возникновение у студента и школьника системы знаний, является недостаточно изученным процессом. По мнению Г.Г. Малинецкого, выделение основных идей, навыков, концепций выступает как своеобразная самоорганизация, выделение параметров порядка. Имеются проекты, касающиеся учебного процесса, при анализе которых оказываются полезными концепции синергетики. К таким относятся проекты, касающиеся *сокращения объема аудиторных часов и переноса центра тяжести на самостоятельную работу*. Большое количество учебной и научной литературы, компьютерные технологии и телекоммуникации позволяют студентам успешно осваивать многие курсы, опираясь на свои силы, а также обучаться коллективным усилиям [9].

Болонская система ориентирует образование не на стартовые показатели, а на *конечный (финишный) результат*. Важно, чтобы студент усваивал глубокие знания, и помочь ему решить эту задачу способен преподаватель, опирающийся на современную технологию и рациональную организацию учебного процесса, включающую комплекс методов и технологий.

Одной из педагогических технологий, позволяющих создать оптимальную организационную структуру учебного процесса, является *технология концентрированного обучения*, представляющая собой интерпретацию известного *метода погружения*. Метод *погружения* использовали Ш.А. Амонашвили, И.А.Зимняя, Р.М. Грановская, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и др.

Выстраивая стратегию формирования информационной компетентности студентов, мы опирались на положения, изложенные выше.

Формирование информационной компетентности студентов технологий осуществляется на уроках информатики и уроках информационных технологий в профессиональной деятельности, как на аудиторных занятиях, так и внеаудиторных занятиях (обязательная самостоятельная работа). Следует отметить, что на последние темы остается мало времени для самостоятельной проработки этих тем, для их углубленного изучения. Поэтому мы считаем целесообразным использовать технологию концентрированного обучения при изучении информатики на 2 курсе и информационных технологий в профессиональной деятельности (ИТПД) на 4 курсе в части аудиторных занятий (увеличивая количество часов в неделю) и не изменяя время, отведенное на обязательную самостоятельную работу (в неделях). Кроме того, учитывая, что между изучением информатики и ИТПД имеет место большой промежуток времени, что не лучшим образом отражается на формировании информационной компетентности студентов, мы создали условия, необходимые для непрерывной самостоятельной работы студентов, включающие информационные технологии, интернет.

Преподаватель работает над созданием рациональной организационной структуры образовательного процесса, используя оптимальные методы и технологии, синергетический подход, продолжает индивидуальную работу со студентами, как преподаватель-консультант (тьютор) (Рис. 1).



Рис. 1. Особенности формирования информационной компетентности при подготовке специалиста технолога

Преподаватели-консультанты (тьюторы) *обеспечивают разработку индивидуальных образовательных программ студентов*, организуют условия для реализации индивидуальной образовательной траектории и *сопровождают процесс индивидуального образования в учебном заведении*. Творческие группы преподавателей (информационных и специальных дисциплин), управляющие процессом в информационной образовательной среде, оказывают содействие возникающим творческим студенческим группам, работающим в данной среде по законам самоорганизации и креативного динамического хаоса, порождающего новые цели, ценности и творческие импульсы. Творческую деятельность в образовательном процессе инициирует метод проблемного обучения, когда студент при высоком мотивационном фоне находится в неустойчивом состоянии хаоса неопределенности, сомнений и выбора, который приводит к возможности продуцирования ценной информации.

Наблюдения показали, что результат совместной работы преподавателей-консультантов / тьюторов (преподавателя информатики и преподавателя специальных дисциплин) превышает сумму результатов работы этих же преподавателей, работающих по отдельности (синергетический эффект). Такой же эффект наблюдается от интеграции ин-

формационных и педагогических технологий (сочетания технологии концентрированного обучения с управляемой самостоятельной работой).

Сообщество преподавателей и студентов объединено едиными ценностно-смысловыми ориентирами профессиональной подготовки и является коллективным субъектом образовательного процесса. В таком образовательном пространстве управляющий субъект неотделим от участников образовательного процесса, в чем и заключается его синергетическая сущность, и поэтому такой подход является актуальным в современном образовании.

В результате проведения экспериментальной работы (52 студента в экспериментальной и 54 студента в контрольной группах) были получены данные по распределению информационной компетентности по уровням сформированности (Таблица 1). Количество учащихся, повысивших свой уровень информационной компетентности в экспериментальной группе значительно выше, чем в контрольной группе. Это объясняется тем, что в экспериментальной группе проводилась целенаправленная работа по формированию информационной компетентности студентов с использованием современных методов и технологий, синергетического подхода.

Таблица 1

Распределение информационной компетентности по уровням сформированности

Уровни информационной компетентности	Экспериментальная группа, %			Контрольная группа, %		
	Начальный этап	Завершающий этап	Динамика	Начальный этап	Завершающий этап	Динамика
3 уровень (креативно-аналитический)	7,69	25,00	17,31	7,41	9,26	1,85
2 уровень (продуктивно-алгоритмический)	53,85	61,54	7,69	51,85	53,7	1,85
1 уровень (информационно-репродуктивный)	38,46	13,46	-25,00	40,74	37,04	-3,7

Проводимая работа по созданию электронного портфолио выпускника технолога, презентация портфолио на встрече с работодателями инициирует действия не только по повышению профессиональной компетентности, осуществляемые при

помощи информационных технологий, интернета, но и повышает информационную компетентность студента. Динамика развития креативно-аналитического уровня информационной компетентности составила 17,31% (Рис. 2).

### 3 уровень (креативно-аналитический)

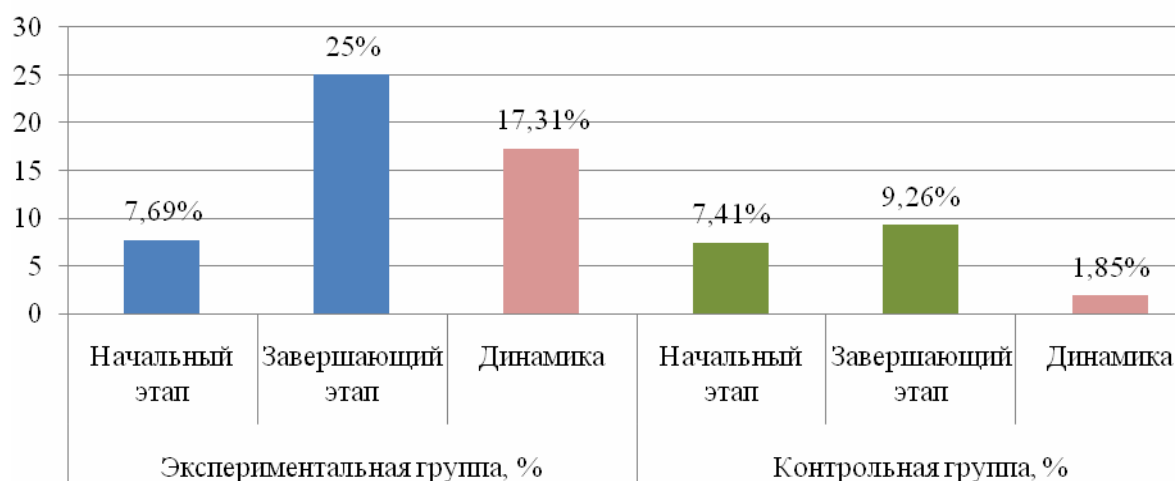


Рис. 2. Динамика развития информационной компетентности 3 уровень (креативно-аналитический)

В результате обработки экспериментальных данных с помощью критерия Пирсона мы получили эмпирическое значение  $\chi^2_{\text{эмп}} = 9,9282$ , что превосходит критическое значение  $\chi^2_{\text{крит}} = 5,991$  для  $p \leq 0,05$  и  $v = 2$  и превосходит  $\chi^2_{\text{крит}} = 9,210$  для  $p \leq 0,01$  и  $v = 2$ ; следовательно, различия частот достоверны. Таким образом, наблюдаемые существенные различия в уровнях информационной компетентности студентов технологов экспериментальной и контрольной групп являются следствием организованной деятельности и подтверждают эффективность разработанной технологии формирования и развития информационной компетентности.

Таким образом, по нашему мнению, для эффективного формирования информационной компетентности необходимы следующие условия: 1) наличие открытой информационной образовательной среды, отвечающей современным требованиям к подготовке студента технолога в системе СПО и социальному заказу информационного общества; 2) синергетический подход; 3) творческая группа; 4) использование синерге-

тического эффекта от взаимодействия различных технологий: 4.1) воздействие на структуру личности (создание предпосылок для когнитивного диссонанса); 4.2) сочетание технологии концентрированного обучения с управляемой самостоятельной работой; 4.3) организация непрерывного процесса формирования информационной компетентности как составной части профессиональной компетентности через непрерывную самостоятельную работу студентов совместно с преподавателями-консультантами (тьюторами).

В такой обогащенной образовательной среде, живущей по законам самоорганизации и креативного динамического хаоса, порождаются новые цели, ценности, творческие импульсы, позволяющие нам наиболее полно обеспечивать условия для эффективной подготовки будущих специалистов технологов среднего профессионального образования, обладающих высоким уровнем информационной компетентности.

## Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. - М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008.
2. Блинов, Л.В. Аксиология постдипломного образования педагогов: монография. - Биробиджан: БГПИ, 2003.
3. Князева, Е.Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. - 1997. - № 3.
4. Котельников, Г.А. Теоретическая и прикладная синергетика. - Белгород: БелГТАСМ; Крестьянское дело, 2000.
5. Буданов, В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке: принципы и перспективы [Э/р]. - Р/д: <http://www.intelros.ru/>
6. Буданов, В.Г. Управление образовательным процессом в современных условиях: инновации и проблемы моделирования / В.Г. Буданов, В.А. Журавлев, В.А. Харитонов [Э/р]. - Р/д: <http://www.isps.su/statii/001.html>
7. Блинов, Л.В. Профессионально-личностное самоопределение педагогов в постдипломном образовании: аксиологический подход: дис. ... д-ра пед. наук. - Биробиджан, 2001.
8. Абрахам, Ф.Д. Введение в теорию динамических систем: язык основных понятий; основная стратегия метамоделирования // Синергетика и психология / под ред. И.Н. Трофимовой, В.Г. Буданова. - М., 1997. - Вып. 1.
9. Малинецкий Г.Г. Параметры порядка. Самоорганизация и получение образования [Э/р]. - Р/д: <http://spkurdyumov.narod.ru/PARAMETRPOR.htm>

## Bibliography

1. Vygotskij, L. S. Pedagogicheskaya psihologiya / pod red. V. V. Davydova. - M.: AST: Astrel': Hranitel', 2008.
2. Blinov, L. V. Aksiologiya postdiplomnogo obrazovaniya pedagogov: monografiya. - Birbidzhan: BGPI, 2003.
3. Knyazeva, E. N. Antropnyj princip v sinergetike / E. N. Knyazeva, S. P. Kurdyumov // Voprosy filosofii. - 1997. - № 3.
4. Kotel'nikov, G. A. Teoreticheskaya i prikladnaya sinergetika. - Belgorod: BelGTASM; Krest'yanskoe delo, 2000.
5. Budanov, V. G. Metodologiya sinergetiki v postneklassicheskoy nauke: principy i perspektivy [r]. - R/d: <http://www.intelros.ru/>
6. Budanov, V. G. Upravlenie obrazovatel'nym processom v sovremennyh usloviyah: innovacii i problemy modelirovaniya / V. G. Budanov, V. A. Zhuravlev, V. A. Haritonova [Eh/r]. - R/d: <http://www.isps.su/statii/001.html>
7. Blinov, L. V. Professional'no-lichnostnoe samoopredelenie pedagogov v postdiplomnom obrazovanii: aksiologicheskij podhod: dis. ... d-ra ped. nauk. - Birobidzhan, 2001.
8. Abraham, F. D. Vvedenie v teoriyu dinamicheskikh sistem: yazyk osnovnyh ponyatij; osnovnaya strategiya metamodelirovaniya // Sinergetika i psihologiya / pod red. I. N. Trofimovoj, V. G. Budanova. - M., 1997. - Vyp. 1.
9. Malineckij G. G. Parametry poryadka. Samoorganizaciya i poluchenie obrazovaniya [Eh/r]. - R/d: <http://spkurdyumov.narod.ru/PARAMETRPOR.htm>

*Статья поступила в редакцию 31.05.11*

УДК 37.048.45

**Papsueva S.V. ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN CHILDREN'S RAILWAY.** This paper describes the organizational and pedagogical conditions of professional self-school adolescents in children's railways, describes the criteria and indicators of organizational-pedagogical conditions.

**Key words:** vocational guidance, vocational self-determination, professional test, structural-functional model, the internal organizational environment of children's railways, methodical support.

**С.В. Папсуева, аспирант СГУПС, г. Новосибирск, E-mail: nvbm@mail.ru**

## ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ НА ДЕТСКИХ ЖЕЛЕЗНЫХ ДОРОГАХ

В работе описаны организационно-педагогические условия формирования профессионального самоопределения школьников подросткового возраста на примере детских железных дорог ОАО "РЖД", представлены критерии и показатели результативности организационно-педагогических условий.

**Ключевые слова:** профориентация, профессиональное самоопределение, профессиональная проба, структурно-функциональная модель, внутренняя организационная среда детских железных дорог, методическое сопровождение.

В современных условиях изменения системы российского образования возникла необходимость поиска более эффективных путей подготовки школьников к выбору профессии. Сегодня деловой и профессиональный мир остро нуждается в профессионально мобильных людях, готовых грамотно принимать самостоятельные решения и нести ответственность за их проведение в жизнь, способных успешно и эффективно находить и реализовывать себя в изменяющихся социально-экономических условиях в связи с поиском, планированием, выбором и устройством своей профессиональной карьеры. В связи с этим наиболее перспективным направлением может стать создание таких условий, которые бы обеспечивали профессиональное самоопределение школьников. Профессио-

нальное самоопределение может осуществляться только в процессе включения человека в деятельность, когда сам человек в ходе своей профессиональной деятельности сформирует устойчивую позицию по отношению к себе как субъекту деятельности. Данное условие обеспечивается детскими железными дорогами ОАО "РЖД".

В условиях реформирования железнодорожного транспорта и создания корпорации ОАО "Российские железные дороги" (ОАО "РЖД"), переходом к новым методам управления, необходимостью широкого использования систем комплексного планирования ресурсов предприятия, развитием конкуренции на транспортном рынке приоритетным становится разработка современных эффективных средств подго-

товки кадрового потенциала отрасли. Одним из подготовительных образовательных учреждений является структура детских железных дорог. Детская железная дорога – уникальное учреждение, соединившее в себе функции железнодорожного предприятия, и учреждения дополнительного образования детей. В настоящее время в России функционируют 25 детских железных дорог, на которых ежегодно проходят обучение около 15 тыс. человек. Детские железные дороги прокладываются в городских парках и зонах отдыха, иногда детские железные дороги служат для доставки пассажиров из города в пригородные зоны отдыха (Чита, Оренбург, Свободный), в Нижнем Новгороде детская железная дорога – один из видов общественного транспорта, наравне с трамваями и автобусами, в Новосибирске детская железная дорога соединяет Зоопарк и Заельцовский парк. В целях обучения юных железнодорожников детские железные дороги оборудованы такими же системами сигнализации, централизации и блокировки, поездами локомотивной тяги, вагонами, системами телеуправления, радиосвязью, железнодорожным полотном, как и железные дороги. Однако при всей мощи материально-технической базы детских железных дорог, созданной системе дополнительного образования, цель которой профессиональное самоопределение, существует неопределенность теоретических понятий, не разработанность образовательных, профориентационных программ, отсутствуют стандарты дополнительного образования детей и подростков по профессиональному самоопределению. Взаимодействие негативных факторов и тенденций не позволяет эффективно решать одну из основных задач детских железных дорог – обеспечение профессиональной ориентации и первоначальной подготовки детей и подростков, в качестве кадрового обеспечения ОАО «РЖД». Так, например, если в 70-е годы прошлого века из общего количества выпускников детских железных дорог от 30% до 50% пополняли кадровый ресурс компании, то в 2010 году этот процент составил 6,87% [1].

Анализ научной литературы показал, что к настоящему времени накоплен достаточный теоретический и практический опыт по проблеме профессиональной ориентации молодежи: разработаны методологические подходы, концепции, обоснованы теории и ведущие направления. Большой вклад в разработку теоретико-методологических основ профориентации внесли П.П. Блонский, А.Н. Вояковский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, А.И. Щербаков и др. Методические основы профориентации разрабатывались А.Д. Сазоновым, В.Ф. Сахаровым, В.Д. Симоненко. Основы воспитательной концепции профориентации были заложены А.Е. Голомштоком и руководимым им коллективом. Теоретико-методические аспекты профессионального консультирования рассмотрены в работах Е.А. Климова, Н.Ф. Гейжан, Н.С. Пряжников, В.П. Березновой, С.С. Гриншпун. Концепцию системного подхода к управлению профориентацией, а также подготовку молодежи к выбору профессии как целостного процесса обосновала С.Н. Чистякова. Исследования в области допрофессиональной подготовки рассматриваются в трудах К.К. Платонова, А.Н. Бритвихина, Е.А. Климова, Н.Д. Левитова, Н.А. Рыбникова, в диссертационных работах Сидоренко С.А., Сворцова Г.И. и др. В ряде работ последних лет можно выделить разработки Г.В. Девяткиной, Н.А. Заруба, Н.Э. Касаткиной, М.Э. Кожевниковой, О.Г. Максимовой, А.А. Петрушевич, Е.Л. Рудневой, И.В. Тимониной, И.Д. Чечель и др.

Анализ процесса учебно-производственной практики, профориентационной работы детских железных дорог выявил ряд недостатков:

- учебно-воспитательный процесс, теоретическое обучение и учебно-производственная практика не учитывает возрастные особенности, ведущие типы деятельности подростков, индивидуальные личностные особенности;
- не разработано методическое обеспечение процесса формирования готовности юных железнодорожников к профессиональному самоопределению;

- отсутствуют организационно-педагогические условия формирования готовности школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению.

Анализ результатов теоретических исследований и реальной практики выявил ряд противоречий [2]:

- между возросшими требованиями к профессиональному уровню работника предприятий и сокращением времени на подготовку его в системе образования;
- между необходимостью развития профессионального самоопределения школьников в условиях функционирования крупных бизнес-структур и корпораций и недостаточностью теоретико-методических оснований для реализации этого процесса;

- между востребованностью формирования профессионального самоопределения школьников в деятельности детских железных дорог и не разработанностью организационно-педагогических условий, обеспечивающих этот процесс.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **проблему** исследования: как обеспечить формирование профессионального самоопределения школьников в деятельности детских железных дорог?

Для решения рассматриваемой проблемы в статье автором разработаны и обоснованы организационно-педагогические условия формирования профессионального самоопределения на детских железных дорогах, разработаны критерии и показатели результативности данных условий.

Основными педагогическими условиями формирования профессионального самоопределения школьников подросткового возраста определены:

### 1. Внутренняя организационная среда детских железных дорог.

Внутренняя организационная среда детских железных дорог включает в себя:

1) *нормативно-правовое обеспечение* (Законодательство Российской Федерации, приказы, указания, нормативные акты ОАО «РЖД», положение о детской железной дороге, правила технической эксплуатации железных дорог Российской Федерации, инструкция по сигнализации на железных дорогах Российской Федерации, Инструкция по движению поездов и маневровой работе на железных дорогах Российской Федерации и др.); 2) *организационная работа администрации и инструкторов* (обеспечение безопасности жизни и здоровья детей, организация и руководство смены, организация учебно-производственной практики, организация работы по выполнению требований правовых норм, приказов, актов, сотрудничество с управлением образования г. Красноярск, районов города и другими городскими учреждениями); 3) *материально-техническая база*, включающая здания учебных корпусов, вокзала, лабораторий, узкоколеечный железнодорожный путь, станции, перегоны, земельная территория, пассажирские платформы, кассовые павильоны и др.

2. **Структурно-функциональная модель формирования готовности школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению.** На основе теоретического и методического анализа была разработана структурно-функциональная модель формирования готовности школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению. Компоненты модели (целеполагания, содержательный, организационно-деятельностный, функциональный и результативный) обеспечивают возможность более четко представить целенаправленный процесс формирования готовности школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению.

Целевое назначение модели определяется корпоративным заказом – целевой программой ОАО «РЖД» «Молодежь компании 2011-2015 годы», в которой отражается необходимость усовершенствования системы профессиональной ориентации, профильного образования, развития индивидуальных способностей, пропаганды здорового образа жизни и обеспечения занятости подростков в досуговое время. В связи с этим определена цель – формирование готовности школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению.

*Компонент целеполагания* представлен единством цели и системы задач, комплексное решение которых обеспечивает ее достижение. Задачи: 1) формирование системы знаний о мире профессий; 2) формирование комплекса умений и навыков для выбора профессии; 3) развитие эмоционально-положительного отношения к выбору профессии; 4) усвоение практического опыта в профессии путем выполнения профессиональных проб.

*Содержательный компонент* представляет деятельность по формированию компонентов готовности (когнитивного, мотивационно-потребностного и деятельностно-практического).

*Организационно-деятельностный компонент* характеризуется совокупностью принципов и методов, средств процесса формирования готовности к профессиональному самоопределению. Проанализировав принципы руководства профессиональным самоопределением, разработанные А.Д. Сазоновым, В.Д. Симоненко, С.Н. Чистяковой, за основу были взяты: 1) конкретность; 2) обратная связь; 3) комплексность; 4) непрерывность; 5) оптимальность.

Методы и средства обучения. Основной упор был сделан на интерактивные методы обучения, профконсультационные методики (профориентационная игра, активизирующие профориентационные опросники, бланковые игры, игровые профориентационные упражнения, карточные профориентационные методики), метод информационно-развивающий, проблемно-поисковый и метод практического обучения. Средством обучения выступает материально-техническая оснащённость детских железных дорог: устройство железнодорожной автоматики и телемеханики, система телеуправления малодействующими станциями, радиосвязь, железнодорожное полотно, локомотивы и вагоны, здание вокзала и привокзальная территория обеспечивают выполнение профессиональных проб по таким профессиям, как машинист, помощник машиниста, дежурный по станции, проводник, ревизор, дежурный по вокзалу, начальник поезда, дежурный по переезду, диспетчер.

*Функциональный компонент.* Выделены взаимозависимые и взаимообусловленные функции: 1) образовательная – формирует систему знаний о мире профессий, представлений о себе, своих возможностях при выборе профессии; 2) воспитательная – формирует жизненные установки, принципы, нормы, ценности, идеалы; 3) развивающая – способствует формированию как личности и подготовке к самостоятельному выбору профессии; 4) координирующая – связана с ее направляющим на процесс формирования готовности к профессиональному самоопределению.

*Результативный компонент.* Результатом модели является готовность школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению. Для оценки результата нами разработаны уровни формирования готовности к профессиональному самоопределению (базовый, удовлетворительный, промежуточный, перспективный, прогрессирующий) и показатели компонентов готовности.

### 3. Организация и психологическое сопровождение профессиональных проб.

На детской железной дороге приобретаются знания, способствующие овладению будущей профессии посредством включения их в разнообразную профессиональную деятельность. Из всех основных видов деятельности важнейшее значение в процессе профессионального самоопределения имеет преобразовательная деятельность, организованная как активная проба сил. Профессиональная проба – это профиспытание, моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности, имеющее завершённый процесс, способствующее сознательному и обоснованному выбору профессии [3, с.22]. Исследования Йовайши Л.А. показали, что «в процессе труда школьники замечают, что им нравится больше, в какой работе они успевают лучше. В трудовом процессе происходит освоение особенностей профессии, формируется свое отношение к ней. Так развивается профессиональное

сознание, накапливается опыт, позволяющий лучше вникнуть в особенности собственного труда» [4, с. 32].

В ходе организации и проведения профессиональных проб необходимо оказывать психологическую поддержку юным железнодорожникам, учитывая их возрастные и психологические особенности. Психологическое сопровождение профессиональной пробы включает: а) специально организованную психологическую диагностику, направленную на выявление профессионально важных качеств личности; б) мероприятия, направленные на содействие формированию мотивационной и потребностной сферы школьника подросткового возраста.

**4. Методическое обеспечение процесса формирования готовности к профессиональному самоопределению.** Анализ опыта методического обеспечения позволил выделить следующие направления [5]: 1. *Материалы, разработанные ОАО «РЖД»* – общий курс железных дорог; 2. *Материалы детской железной дороги* – методическое пособие в помощь юным железнодорожникам при изучении Общего курса железных дорог «Я бы в железнодорожники пошел, пусть меня научат», методическое пособие для юных железнодорожников «Локомотивное хозяйство. Эксплуатация и обслуживание тепловозов», сборник методических материалов общеразвивающего блока работы образовательной программы «Копилка творческих дел». Данные материалы обеспечивают теоретическое обучение школьников в рамках учебного и общеразвивающего блоков разработанной нами допрофессиональной образовательной программой «Юный железнодорожник». В рамках этой программы с целью обеспечения психологического блока, разработано учебно-методическое пособие «По дороге к выбору» и рабочую тетрадь «По дороге к выбору».

Допрофессиональная образовательная программа «Юный железнодорожник» обеспечивает целостный процесс формирования готовности к профессиональному самоопределению, активное включение подростков в данный процесс. Учебно-методическое пособие «По дороге к выбору» три программы тренингов, направленных на формирование готовности к профессиональному самоопределению.

Результативность организационно-педагогических условий формирования готовности школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению оценивается по показателям и критериям.

*Критерий реакций* определяет эмоционально-положительное отношение к процессу реализации структурно-функциональной модели формирования готовности к профессиональному самоопределению, включает в себя оценку мнений учащихся и администрации детских железных дорог.

Выяснение мнений юных железнодорожников предполагает оценку: содержания допрофессиональной образовательной программы «Юный железнодорожник» (насколько интересно, доступно для понимания и т.п.); качества преподавания (используемые методы обучения, средств, форм, стиля преподавания и т.п.; общих условий и обстановки во время теоретического обучения и учебно-производственной практики (материально-техническая оснащённость, комфортность и т.п.).

Выяснение мнений администрации детских железных дорог предполагает оценку процесса обучения, удовлетворенности уровня готовности к профессиональному самоопределению, методического обеспечения процесса формирования готовности к профессиональному самоопределению и выполнения юными железнодорожниками профессиональных проб.

*Критерий качества* позволяет оценить готовность к профессиональному самоопределению, как результата реализации структурно-функциональной модели формирования готовности к профессиональному самоопределению. Критерий качества включает в себя: положительная динамика формирования когнитивного компонента готовности (умение самопредъявлять себя, наличие знаний о железнодорожных профессиях, путях получения, условий труда и требований к специалисту); положительная динамика формирования деятельностно-практического компонента готовности (наличие коммуникативного контроля, умение слушать, потребность в общении,

адекватная самооценка, умение самостоятельно принимать решение); положительная динамика формирования мотивационно-потребностного компонента готовности (наличие мотивов выбора профессии, наличие профессиональных интересов и предпочтений в железнодорожной отрасли, согласованность профессионального выбора с профессиональными интересами и профессиональными предпочтениями, наличие эмоционально-положительного отношения к ситуации выбора профессии);

*Критерий условий* позволяет оценить степень реализации организационно-педагогических условий, обеспечивающих функционирование структурно-функциональной модели формирования готовности у школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению. Показателями критерия условий выступают: взаимосвязь процесса формирования готовности школьников подросткового возраста к про-

фессиональному самоопределению с теоретическим обучением и учебно-производственной практикой; активное включение школьников подросткового возраста в процесс формирования готовности к профессиональному самоопределению; насыщение развивающей среды детских железных дорог.

*Критерий результата* определяет количество выпускников детских железных дорог, поступивших в железнодорожные высшие и средние профессиональные учебные заведения, оценки удовлетворенности выбором. Критерий результата является долгосрочным по времени, поэтому в данном исследовании он не применяется.

Таким образом, разработанные организационно-педагогические условия обеспечивают формирование профессионального самоопределения школьников подросткового возраста на детских железных дорогах, позволяют систематизировать и регламентировать педагогический процесс.

#### Библиографический список

1. [http://young.rzd.ru/isvp/public/young?STRUCTURE\\_ID=5049](http://young.rzd.ru/isvp/public/young?STRUCTURE_ID=5049)
2. Сокова, С.В. Профессиональное самоопределение молодежи: отечественный и зарубежный опыт / С.В. Сокова, Н.В. Силкина // Тенденции и перспективы развития системы дополнительного профессионального образования: сб. науч. тр. по материалам Международной н/п конференции 23-24 апр. 2009 г. - Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2009.
3. Шавир, П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. - М.: Педагогика, 1981.
4. Йовайша, Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников. - М.: Педагогика, 1983.
5. Чекалева, Н.В. Концептуальные основы проектирования учебно-методического обеспечения // Наука образования: сб. науч. ст. - Омск: ОмГПИУ, 2000.

#### Bibliography

1. [http://young.rzd.ru/isvp/public/young?STRUCTURE\\_ID=5049](http://young.rzd.ru/isvp/public/young?STRUCTURE_ID=5049)
  2. Sokova, S. V. Professional'noe samoopredelenie molodezhi: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt / S. V. Sokova, N. V. Silkina // Tendencii i perspektivy razvitiya sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: sb. nauch. tr. po materialam Mezhdunarodnoj n/p konferencii 23-24 apr. 2009 g. - Novosibirsk: Izd-vo SGUPSa, 2009.
  3. Shavir, P.A. Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya v rannej yunosti. - M.: Pedagogika, 1981.
  4. Jovajsha, L.A. Problemy professional'noj orientacii shkol'nikov. - M.: Pedagogika, 1983.
- Статья поступила в редакцию 31.05.11*

УДК 378

**Temnikova E. INTEGRATED COURSE IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF ADVERTISING DESIGNERS.** The process of forming design skills should not be reproductive and being part of advertising designer activity, should be creative. It is important how a student's worldview is formed, thus, there is streamlining of deepening of scientific knowledge, increasing knowledge of the subject. These factors are taken into account when developing an integrated course of disciplines «Artistic Design» and «Color».

**Key words:** integration of disciplines, professional competence, design and artistic activity, design thinking, professional fulfillment, forms of diagnosis.

*Е.А. Темникова, аспирант МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: Lena\_temn\_@mail.ru*

## ИНТЕГРИРОВАННЫЙ КУРС В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДИЗАЙНЕРОВ РЕКЛАМЫ

Процесс формирования дизайнерских компетенций не должен быть репродуктивным, а будучи элементом творческой деятельности дизайнера рекламы, должен носить творческий характер. Важно и то, как формируется мировоззрение студента, происходит ли при этом упорядочивание и углубление научного знания, расширение предмета познания. Эти факторы учтены при разработке интегрированного курса дисциплин Художественное проектирование и Колористика.

**Ключевые слова:** интеграция дисциплин, модель обучения, профессиональные компетенции, проектная и художественная деятельность, дизайнерское мышление, профессиональная самореализация, формы диагностики.

При подготовке студентов специальности 070701 «Реклама» одной из задач является воспитание восприимчивости к проявлениям гармонии предметного мира и познанию закономерностей проектной культуры, поэтому, решая проблему формирования профессиональных компетенций будущих специалистов дизайнерского профиля, в качестве примера мы рассмотрим интегрированный курс дисциплин «Художест-

венное проектирование», «Колористика» и «Макетирование». Последние две - дисциплины по выбору.

Решение локальной задачи построения курса на основе интеграции дисциплин позволяет, на наш взгляд, рационально использовать учебное время, повысить уровень самостоятельной работы студентов, учитывать их интересы и склонности, повысить мотивацию к овладению профессией. Мы рассматриваем высшее образование как последовательное и предска-



зуемое формирование таких свойств человека, которые определяют эффективность и качество его профессиональной деятельности. По мнению Н.В. Фомина: «Это не просто знания и навыки, хотя они играют сегодня очень большую роль в профессиональной деятельности. Это еще и культура и потенциал саморазвития, и обостренные чувства социальной ответственности - полный комплекс тех черт личности, которые превращают профессиональную деятельность в общественное благо» [1, с. 74].

В учебном плане рассматриваемой специальности предмет «Художественное проектирование» запланирован в 6 семестре, в 7 семестре изучается дисциплина «Колористика» или «Макетирование». В условиях интегрированного курса возможно выполнение заданий, предполагающих применение знаний обозначенных дисциплин в совокупности. Так как, по всем этим предметам запланированы и лекционные и практические занятия, то происходит параллельное обучение: в теоретическом залоге – понятийная база, предметность; в практическом – процесс работы над проектом. Для реализации такого рода обучения необходимо создание общей рабочей программы, объединяющей эти дисциплины. Такая программа может быть рассчитана на работу одного или нескольких преподавателей. Совместная работа специалистов (преподавателей) разных дисциплин при реализации межпредметных и междисциплинарных связей позволит дать студентам более глубокие знания каждого блока изучаемого предмета. Следует отметить, что на определенном этапе к процессу обучения подключается один из преподавателей – специалист в данной области. Сложность реализации такого способа обучения в распределении учебной нагрузки.

При дидактическом проектировании курса мы преследовали решение следующей задачи: создать гибкую содержательную часть, в которой возможно перейти от обобщенных методов проектирования изделий к реальному объекту. Для этого, как показывает анализ исследований отечественных ученых, необходимо опираться как минимум на три взаимосвязанных фактора:

- обобщить материал так, чтобы он охватывал все особенности проектирования, используемые в данной профессиональной области;
- повысить уровень самостоятельности в учебно-познавательной деятельности обучающихся (как при изучении теоретического материала, так и в практической работе);
- выбрать для практических работ такие задания, которые с достаточной полнотой охватят особенности проектирования всех остальных объектов [2, с. 152-154].

Основной целью интеграции дисциплин «Художественное проектирование» и «Колористика» является эффективное формирование профессиональных компетенций будущего дизайнера рекламы в области проектной и художественной деятельности, развитие интеллектуальных способностей, стимулирующих качества самоактуализации личности студента. Кроме того, важным фактором является оценка и проверка полученных студентами знаний.

Интегрированный курс общехудожественных и проектных дисциплин является средством повышения профессиональных компетенций будущих специалистов в области рекламы, поэтому цели и содержание разработаны с позиции их профессиональной принадлежности.

Главной целью практической части курса является формирование профессиональных компетенций посредством самореализации обучающихся через выполнение творческих работ, связанных с проектированием предметов рекламной деятельности и дизайна. Соответственно, содержание должно быть направлено на:

- освоение проектно-художественной деятельности: изучение теории дизайна и цвета, основ дизайнерской деятельности, интегрирующей законы колористики и проектирования, выработку умения оценивать качество визуальной графической информации, разработку и выполнение проектов с применением технологий дизайна и колористики;

- развитие интегрированного творческого, критического и аналитического, т.е. дизайнерского мышления в отношении: познания интегрированных законов восприятия объектов дизайна, обучения умению воспринимать соответствующую визуальную информацию;

- владение инструментарием, в том числе компьютерной графикой для творческой реализации интегрированного личного художественного потенциала в области дизайна рекламы и профессиональной самореализации при выполнении колористического проекта.

Профессиональное становление дизайнера по рекламе проходит несколько этапов, предполагающих использование совокупности развернутых во времени приемов воздействия на личность, включение ее в различные значимые виды деятельности с целью формирования профессионально важных качеств. Поэтому проектирование методики формирования профессиональных компетенций дизайнеров средствами интеграции велось в следующих направлениях:

1. Определение диагностических целей обучения и описание их в измеримых параметрах ожидаемого дидактического результата.

2. Отбор и структурирование учебного материала (определение основных разделов, тематического наполнения в соответствии со структурными и функциональными компонентами формируемой характеристики).

3. Обоснование организационно-инструментальной стороны обучения (выбор оптимальных методов, форм и средств учебно-познавательной индивидуальной и коллективной деятельности студентов, построение оптимального взаимодействия студентов и преподавателя). Распределение времени, отведенного на выполнение различных заданий, определение требуемых уровней усвоения изучаемого материала.

4. Определение процедуры контроля и измерения качества выполнения программы обучения.

Остановимся на выделенных направлениях более подробно. Определяя цели образовательного процесса, необходимо учитывать технологию целеобразования и ее различные формы. Основными из них являются: требования, предъявляемые к специалисту рынком труда, обществом; замена или корректировка целей, когда запланированный результат не получен или достигнут не полностью; преобразование неосознанных мотивов в осознанные цели. Достижение поставленной цели определяется нами через критерии сформированности профессиональных компетенций.

Весь учебный материал предусматривает отбор и структурирование содержания, доступного для осмысленного восприятия студентами, и делится на теоретическую и практические части.

Теоретическую часть: лекционные занятия с широким применением объяснительно-иллюстрированных методов, где изложение учебного материала сопровождается демонстрацией наглядных пособий-плакатов, готовых проектов изделий, а также проблемных методов, предоставляющих студентам обширную базу для смыслов творчества. Курс дает будущим рекламистам общие знания об истории проектирования, теории дизайна и современных принципах создания рекламы. Приобщение студентов к современной культуре рекламы. В общеобразовательных целях преимущественное внимание уделяется не истории происхождения рекламы, а ее возможностям, роли и месту в среде современных дизайнерских технологий, в профессиональной работе дизайнера рекламы. Важно добиться не столько свободного владения теоретическими знаниями проектных и художественных дисциплин, сколько способствовать достижению главной цели – формированию профессиональных компетенций средствами проводимого обучения. В процессе обучения студенты накапливают знания и применяют их на практике при выполнении заданий.

Практическая часть предусматривает выполнение практических заданий. Используемые практические методы способствуют формированию проектных умений и навыков, закреплению теоретических знаний. Практические задания включают блоки:



- по освоению инструментария;
- по изучению технологии разработки объектов рекламы разного направления;
- по выполнению заданий творческого характера.

При введении практических заданий в учебный процесс мы предлагаем студентам логическую последовательность задач, при которой информация, получаемая в процессе решения предыдущей задачи, необходима для решения последующей. Для осознания конечной цели всего ряда действий по решению такой последовательности задач студенту формулируется комплексное задание полностью на первом практическом занятии. Это ориентирует его на конечный результат и обозначает «траекторию» движения к этому результату. Такая организация способствует осознанию смыслов и целей, которые вводятся комплексным заданием, а освоение операционно-техническим аспектом формируемой деятельности (при решении цепочки задач) становится осмысленным и внутренне мотивированным. Общим направлением обучения явилось предъявление усложняющейся последовательности задач и заданий. Причем с ростом уровня их проблемности параллельно возрастает и уровень познавательной самостоятельности студента при их решении.

Контроль сформированности профессиональных компетенций и их составляющих осуществляется, в частности, при выполнении контрольных срезов, методом тестирования, а также в процессе выполнения практических заданий [3, с. 10-16]. Практические задания выполняются для закрепления в конце изучения теоретического материала по теме учебного плана.

В процессе интеграции происходит взаимодействие содержательной, технологической и управленческой основы; решение образовательных задач через выполнение действий, приобретение умений и навыков, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностного и волевого отношения к окружающему миру. Применительно к системе интеграции проектной и общехудожественной деятельности студентов категорию «непрерывность» характеризует прогностичность, взаимообусловленность и преемственность отдельных компонентов системы, обеспечивающих рост уровня профессиональной квалификации и формирование профессионально-значимых качеств личности специалиста по рекламе. Таким образом, интегрированная деятельность включает следующие блоки:

- информационный блок (знаниевый компонент компетенций);
- тестово-информационный блок (проверка усвоенных знаний, умений);
- коррекционно-информационный блок (в случае неверного ответа - дополнительное обучение);
- проблемный блок: решение задач на основе полученных знаний (компонент умений, навыков и мотивов в структуре получаемых компетенций);
- блок проверки и коррекции (закрепление всех компонентов компетенций).

Изучение следующей темы повторяет вышеприведенную последовательность. Вызвать мотивы ориентации на предстоящую учебно-профессиональную деятельность помогают приемы раскрытия значимости овладения учебной деятельностью, как необходимым условием становления профессиональной деятельности, столкновение студентов с необходимостью усвоения теоретических знаний для выполнения практического задания и реализации его на практике (создание ситуаций определения границ собственного знания и осознания, умения и неумения, демонстрация практических результатов решения производственных проблем и отсутствия у студентов соответствующего общего способа на решение).

Итак, обучение в рамках интегрированного курса можно разбить на три составляющих:

1) расширение объема знаний и представлений о художественном проектировании и колористике достигается методами интегрированного анализа различных существующих технологий и видов искусства, построения интегрированных ас-

социативных связей своих разработок с другими известными работами в области рекламы, создание студентами проектов на основе интегрированного анализа аналогов;

2) развитие интегрированного технического мастерства: необходимо не только объяснить студентам специфику выразительного языка рекламы, но показать технический механизм создания интегрированных графических объектов рекламы. Параллельно с заданиями по освоению инструментария дать студентам интегрированные творческие задания, позволяющие им активно овладеть средствами рекламного дизайна, интегрирующие законы колористики и художественного проектирования;

3) развитие умения выразить свое отношение к дизайну рекламы: обучая элементарному владению технологией создания рекламы и анализу профессиональной деятельности в среде рекламы, необходимо убедить студента в том, что при восприятии и разработке объектов рекламного дизайна главное – выражение собственных чувств и оценок.

Следуя этой направленности при обучении проектным и художественным дисциплинам, возможно перевести будущих рекламистов от сюжетного и поверхностного восприятия дизайн-деятельности на уровень соотнесения дизайн-разработок со своим личным опытом создания подобных объектов, а затем на уровень системного анализа объектов рекламы, осмысления сравнительной ценности этой работы. Ее эмоционально-смысловых качеств. Знание теории и практический опыт работы создает необходимые предпосылки для формирования у будущих дизайнеров рекламы профессиональных компетенций.

Назначение контроля освоения знаний, умений и навыков проектно-художественной деятельности состоит в том, чтобы установить степень достижения студентами обязательного уровня подготовки, получить объективную информацию о характере познавательной деятельности студентов, трудностях и типичных ошибках, определить причины их возникновения, выявить эффективность разработанной технологии обучения. На основе анализа полученной информации осуществить в случае необходимости коррекцию хода учебного процесса.

Рассмотрим применение в процессе интегрированного обучения функции контроля. Диагностической функцией контроля - проверке и оценке знаний, умений и навыков по интегрированному курсу «Художественное проектирование» и «Колористика» - мы придаем особое значение. В процессе обучения мы осуществляем следующие формы диагностики:

*Текущая диагностика:* осуществляется на основе выполнения студентами проблемных заданий, выполнения практических работ, а также наблюдений за активностью каждого отдельного студента. Текущая проверка позволяет судить о степени усвоения материала студентами, вносить изменения в учебный процесс с целью активизации познавательной деятельности обучаемых. Текущий (оперативный) контроль хода обучения в процессе занятий обеспечивает обратную связь между преподавателями и обучаемыми. Он позволяет корректировать учебный процесс с учетом хода усвоения учебного материала и способствует его индивидуализации [4, с. 36].

*Периодическая диагностика* позволяет определить соответствие знаний и умений предъявляемым требованиям после изучения каждого логически обособленного блока учебной дисциплины. Цель такой проверки заключается в определении такого необходимого качества, как системность знаний. Последняя, предусматривает умение студентом самостоятельно устанавливать связи между дидактическими единицами, работать с литературой.

*Итоговая диагностика* осуществляется в конце учебного курса. В учебном плане специальности "Реклама" в конце семестра запланированы зачеты по «Художественному проектированию», «Колористике» или «Макетированию», а также выполнение курсовой работы по «Художественному проектированию». Работа студентов в группе обоснована учебным планом, в котором дисциплины должны изучаться на выбор – «Колористика» или «Макетирование», поэтому в

группе должен как минимум один студент заниматься макетом изделия, изучая при этом основы дисциплины «Макетирование», другой студент при этом работает над цветовым решением проектируемого изделия, изучая при этом дисциплину «Колористика», в то же время вся группа должна знать основы проектирования. Контроль осуществляется через выполнение студентами тестов по теоретическому материалу и текущих практических заданий, которые оцениваются по следующим критериям:

- выполнение проекта творчески, придерживается собственного плана ведения творческой работы;
- использование различных информационных каналов в процессе работы над проектом;
- оценка логики построения учебного и творческого проекта;
- оценка соответствия результата деятельности исходным данным;
- оценка исходя из внутренних критериев значимость каждого продукта деятельности, как стадии творческого процесса;
- оценка значимости, как творческого продукта, так и каждого этапа творческого процесса, исходя из внешних критериев.

Кроме того, запланированная в учебном плане курсовая работа по дисциплине «Художественное проектирование» позволит сделать студентам первый шаг к выполнению на 5 курсе других работ, в том числе выпускной квалификационной. Оценка работы осуществляется в условиях просмотровой системы – каждый преподаватель оценивает работу с точки зрения требований своей дисциплины, поэтому мы не настаиваем на интеграции именно такого количества дисциплин, скорее всего при расширении круга дисциплин участвующих в интегрированном процессе повышение уровня профессиональной компетенции будет более ощутимым, но реализация такой интеграции требует достаточно глубокой проработки.

Курсовая работа оформляется в соответствии с требованиями, задание на выполнение студент получает индивидуально.

#### Библиографический список

1. Фомин, Н.В. Теоретическая модель конкурентоспособного специалиста // Инновации в образовании. – 2004. - № 3.
2. Общая педагогика: уч.-метод. пособие для вузов / Е.И. Шулева [и др.]. – Магнитогорск: МаГУ, 2005.
3. Найн, А.Я. Организация педагогического эксперимента, его составные части / А.Я. Найн, З.М. Уметбаев. – Магнитогорск, 2002.
4. Сумцова, Н.В. Обеспечение качества образования: пути повышения эффективности учебного процесса / Н.В. Сумцова, В.Н. Едронova // Высшее образование сегодня. – 2003. - № 6.

#### Bibliography

1. Fomin, N.V. Teoreticheskaya model' konkurentosposobnogo specialista // Innovacii v obrazovanii. - 2004. - № 3.
  2. Obschaya pedagogika: uch. -- metod. posobie dlya vuzov / E. I. Shuleva [i dr.]. - Magnitogorsk: MaGU, 2005.
  3. Najn, A.Ya. Organizaciya pedagogicheskogo eksperimenta, ego sostavnye chasti / A. Ya. Najn, Z. M. Umetbaev. - Magnitogorsk, 2002.
  4. Sumcova, N.V. Obespechenie kachestva obrazovaniya: puti povysheniya jffektivnosti uchebnogo processa / N. V. Sumcova, V. N. Edronova // Vysshee obrazovanie segodnya. - 2003. - № 6.
- Статья поступила в редакцию 31.05.11*

УДК 159.923.2

**Shalko E.N. Studying the role of the teacher and organizer in the development of self-consciousness participating in social and organizational activities.** The analysis of correlations between personality traits of a teacher, an organizer with the components of self-consciousness of adolescents participating in social and organizational activities. These results indicate that the complex "inefficient" personal qualities of the teacher not only prevents further effective development activities, but the full development of self-consciousness of the teenager.

**Key words:** the self-consciousness, self-relation, self-concept, locus of control, self-esteem, level of aspiration, socially-organizational activity, the level of formation activity, personality profile.

Прохождение внешней экспертизы с участием в творческих конкурсах, конференциях и семинарах (формирование способности применения набора навыков и приемов в освоении курса, позволяет формировать компетентность студентов в профессии).

Разработанный нами интегрированный курс способствует повышению уровня профессиональных компетенций специалистов рекламы, который определяется через выполнение творческого проекта. При этом студент обладает способностью оценивать, основываясь на четких критериях, значение того или иного теоретического материала для конкретной задачи. Критерии могут быть как внутренними (структура, логика), так и внешними (соответствующими намеченной цели). Кроме того, уровень сформированности компетенций оценивается следующим комплексом интегрированных показателей:

- интегрированные в области колористики и проектирования теоретические знания;
- интегрированные профессиональные умения;
- степень сформированности интегрированной рефлексивной позиции;
- степень сформированности интегрированных профессиональных мотивов, активность и самостоятельность в процессе познания интегративного курса.

Таким образом, при разработке основных положений интегрированного курса, была выбрана форма процесса интеграции и его сущность: определен системообразующий фактор, переработан состав и установлены связи и зависимости компонентов интегрирования. На основе учебного плана распределены часы по темам и видам работ, определены методические ориентиры интегрированного курса. Кроме того, определены диагностические функции контроля по оценке уровня эффективности интегрированного новообразования, положительно влияющие на формирование профессиональных компетенций.

*Е.Н. Шалько, аспирант ВСГАО, г. Ангарск, E-mail: Elena\_shalko@mail.ru*

## **ИЗУЩЕНИЕ РОЛИ ПЕДАГОГА-ОРГАНИЗАТОРА В РАЗВИТИИ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ, УЧАСТВУЮЩИХ В ОБЩЕСТВЕННО-ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье представлен анализ корреляционных связей личностных качеств педагога-организатора с компонентами самосознания подростков, участвующих в общественно-организационной деятельности. Полученные результаты свидетельствуют о том, что комплекс «неэффективных» личностных качеств педагога не только препятствует дальнейшему эффективному развитию деятельности, но и полноценному развитию самосознания подростка.

**Ключевые слова:** самосознание, самоотношение, Я-концепция, локус контроля, самооценка, уровень притязаний, общественно-организационная деятельность, уровень сформированности деятельности.

Вся история детского движения – как международного, так и отечественного подтверждает, что потребность подростков в объединении, в совместной деятельности, в неформальном общении за пределами государственного образовательного учреждения – есть фактор объективный, так же как и объективна необходимость значимого взрослого рядом с подростками. Взрослые, работающие и входящие в подростковые общественные организации, являются общественной группой, участвующей в воспитании личностном развитии подростков через их добровольные самостоятельные организации и берущей на себя социальную ответственность за то, чтобы представлять и защищать интересы подростков, в частности, их право на объединение в организации. Увлеченный, вдохновленный, высоконравственный, понимающий взрослый – одно из первых и основных условий рождения, создания и развития организации [1; 2].

Для того, чтобы взрослый действительно стал образцом поведения для подростка, между ними должны установиться глубокий личный контакт, сердечность, взаимное понимание, что обуславливает эффективность общения, его воспитательную силу. С одной стороны, это находит выражение в интенсивности, прочности и глубине усвоения подростком (в процессе подражания и сопереживания) нравственных позиций значимых взрослых, проявляющихся в их привычках, обычаях, суждениях и оценках, в их отношении к другим людям, общественным событиям, поступкам окружающих и т.д. С другой стороны, это проявляется в особой чувствительности, предрасположенности подростка к внушению со стороны взрослых, их сознательным установкам, касающимся его поведения [3; 4].

Все вышесказанное определило цель исследования, заключающуюся в изучении роли педагога-организатора в развитии самосознания подростков, участвующих в общественно-организационной деятельности.

Реализация заявленной цели привела к предположению о том, что влияние личности педагога-организатора на развитие самосознания является сложным и динамичным, зависящим от степени включенности подростка в общественно-организационную деятельность и актуального уровня развития его самосознания.

Для доказательства данного предположения было опрошено 30 педагогов. Исследование личностных качеств проводилось с помощью методики В.М. Мельникова и Л.Т. Ямпольского «Общая оценка личности». Диагностика уровня сформированности общественно-организационной деятельности подростков осуществлялась с помощью методики О.В. Лишина и В.М. Сергеева.

Сопоставив данные, характеризующие самосознание подростков на исполнительских уровнях с личностными качествами педагогов, были получены следующие результаты: из 42 выявленных связей для 12 характерна высокая степень корреляции, для 1 – очень высокая, для остальных – средняя выраженность степени корреляции (рис.1).

Наибольшее количество связей обнаружено с такими личностными характеристиками, как депрессия и интроверсия. Связи депрессии педагога со всеми компонентами самосознания (самоотношение, Я-концепция, самооценка, уровень

притязаний, локус контроля) подростков характеризуются средней степенью выраженности корреляции. В целом, можно сказать, что чем менее жизнерадостны, энергичны, уверены в своих силах, успешны в выполнении различных видах деятельности будут педагоги-организаторы, тем реже подростки испытывают доверие к себе, одобряют себя, чаще готовы к самообвинению. Также перечисленные качества педагогов-организаторов связаны с проявлениями экстернальности в области неудач, с оцениванием подростками собственной уверенности, нежеланием обладать более развитыми способностями.

Связи интроверсии педагогов-организаторов с Я-концепцией и уровнем притязаний – преимущественно высокой степени выраженности. Чем интровертированнее педагоги, чем менее выражена их активность, честолюбие, лидерство и социальная ловкость, тем менее выражены у подростков склонность к соперничеству, желание стать энергичным, упорным и настойчивым человеком, обладающим социально успешным характером и высоко развитыми способностями, стремящимся помогать другим людям.

Между психотизмом педагогов-организаторов, самоотношением, Я-концепцией и уровнем притязаний подростков выявлены достаточно сильные корреляционные связи. Анализ данных связей позволил сделать вывод о том, что чем более обособлены, отгорожены от внешнего мира педагоги, тем меньше подростки верят в свои силы, способности, самостоятельность, хуже понимают себя, не считают себя ответственными по отношению к другим людям, а желают видеть себя более жесткими и враждебными.

Корреляционные связи между робостью педагогов-организаторов и самоотношением и локусом контроля подростков характеризуются сильной степенью выраженности. В целом можно сказать, что чем не решительнее, зависимее педагоги-организаторы, тем менее развит самоконтроль, самоуверенность, тем негативнее самоотношение подростков в целом, тем менее выражено желание работать над своим характером.

Корреляционный анализ совестливости педагогов, самоотношения, самооценки и уровня притязаний подростков показал наличие связей средней степени выраженности. Можно сделать вывод о том, что чем уважительнее педагоги-организаторы относятся к законам, чем строже соблюдают этические стандарты, чем порядочнее и аккуратнее они в делах и поступках, тем выше вера подростка в себя, свои способности и возможности, тем лучше развит самоконтроль, самоуверенность. Также можно сказать, что моральные принципы педагога являются «запускающим механизмом» формирования социально одобряемого характера подростка.

Относительно связей невротизма педагогов-организаторов с самоотношением, локусом контроля и уровнем притязаний подростков можно говорить о том, что чем выше тревожность, возбудимость, истощаемость педагогов, тем чаще вину за свои неудачи и состояние здоровья подростки перекладывают на окружающих и (или) внешние обстоятельства, тем менее интересны для самих себя и окружающих (по их мнению), тем хуже оценивают свой характер.

Сила связей общительности педагогов с самооощением и Я-концепцией подростков варьируется от средней до высокой степени выраженности. Анализ совокупности данных связей позволяет сделать вывод о том, что чем скуднее эмоциональные проявления педагогов, чем стереотипнее их поведение, тем выше готовность подростков к самообвинению, тем больше трудностей в интерперсональных контактах подростка на основе неуверенности в себе, тем ниже склонность к сотрудничеству, кооперации, тем менее энергичны, доминантны, компетентны и успешны в делах данные подростки.

Компоненты самосознания (Я-концепция и уровень притязания) подростков также оказались связаны с эстетической впечатлительностью педагогов. Т.е. чем богаче воображение, чем увлеченнее педагоги, тем деликатнее, добрее, сострадательнее желает видеть себя подросток, тем выраженнее его желание изменить в лучшую сторону свой характер.

Анализируя связи расторможенности педагогов-организаторов с самооощением и Я-концепцией подростка, можно сделать вывод о наличии средней и высокой корреляционной связи между ними. В целом можно сказать, что чем менее разговорчивы, скованны и неуверенны в себе педагоги, тем ниже оценивают свой авторитет подростки, тем более агрессивными хотят стать в будущем.

Также были обнаружены связи (средней и высокой степени выраженности) между общей активностью педагогов, компонентами самооощения и Я-концепции подростков. Т.е. чем пассивнее педагоги в достижении поставленных целей, чем они безынициативнее и малоподвижны, тем менее развит самоконтроль и лидерские качества у подростков.

Исследование взаимосвязей компонентов самосознания подростков, чья деятельность сформирована на групповых уровнях, с личностным профилем педагога показывает снижение актуальности данного влияния. Так, на личностно-

групповом этапе в группе «эффективных» педагогов обнаружено всего три значимых связи между общительностью педагога, реальном представлении подростка о собственном дружелюбии ( $r = 0,563$ ) и альтруизмом ( $r = 0,682$ ); смелостью педагога и самоуверенностью подростка ( $r = 0,615$ ). На коллективно-групповом этапе статистически значимых связей обнаружено не было.

В группе «неэффективных» педагогов на личностно-групповом этапе зафиксировано пять связей, среди которых наибольшее количество корреляций обнаружено с таким личностным качеством, как депрессия.

Так, чем сильнее погружены педагоги в свои переживания, чем они угрюмее и отгороженнее, тем с меньшей симпатией относятся к себе подростки ( $r = 0,739$ ); тем труднее им разобраться в самих себе ( $r = 0,692$ ) и отнестись к себе с симпатией ( $r = 0,548$ ); тем чаще они перекладывают ответственность за происходящее на других ( $r = 0,749$ ). Также, обнаружена значимая связь между интроверсией педагогов и оцениванием уверенности подростками.

На коллективно-групповом этапе статистически значимых связей не выявлено.

Таким образом, выдвинутое предположение о влиянии личности педагога-организатора на развитие самосознания подростка-участника общественно-организационной деятельности, было обосновано данными количественного, качественного и корреляционного анализа. Так, комплекс «неэффективных» личностных качеств педагога не только препятствует дальнейшему эффективному развитию деятельности, но полноценному и развитию самосознания подростка. Переход на групповые уровни сформированности деятельности способен снизить степень влияния личностного профиля педагога-организатора.

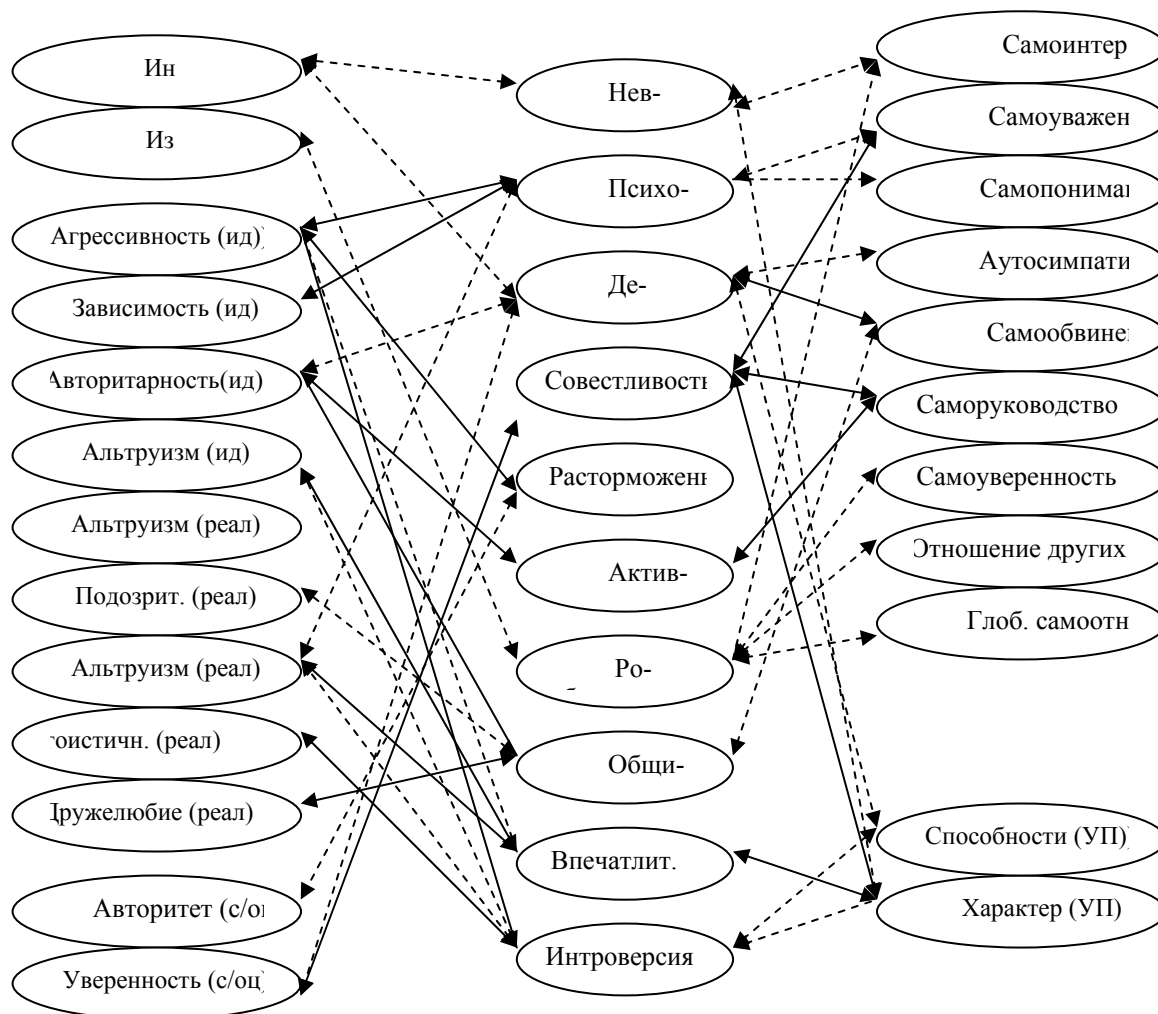


Рис. 1. Корреляционные связи личностных качеств «неэффективных» педагогов и компонентов самосознания подростков с исполнительскими уровнями деятельности

← → Примечание: ← - - - → - прямые связи, - обратные связи

#### Библиографический список

1. Трухачев, Т.В. Детское движение: стратегия и тактика нового века / Т.В. Трухачев, А.Г. Кирпинчик. - М.: «Сигнал», 2003.
2. Швецова, Л.И. Наука об общественной жизни детей: start vzjat. - Кострома, 2002.
3. Тетерский, С.В. Международный опыт государственно-общественной поддержки социальных инициатив детей и молодежи: монография. - М.: РЕГЛАНТ, 2003.
4. Уманский, Л.И. Психология организаторской деятельности. - М.: Просвещение, 1980.

#### Bibliography

1. Truhachev, T.V. Detskoe dvizhenie: strategija i taktika novogo veka. - M.: «Signal», 2003.
  2. Shvecova, L.I. Nauka ob obwestvennoj zhizni detej: start vzjat. - Kostroma, 2002.
  3. Teterskij S.V. Mezhdunarodnyj opyt gosudarstvenno-obwestvennoj podderzhki social'nyh iniciativ detej i molodezhi: Monografija. - M.: REGLANT, 2003.
  4. Umanskij, L.I. Psihologija organizatorskoj dejatel'nosti. - M.: Prosvewenie, 1980.
- Статья поступила в редакцию 31.05.11

УДК 796.01

**Krivko O.A. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A COACH FOR SPORT IN THE PROCESS OF TRAINING.** The article discusses the relevance of sports-training of teachers in university. The concepts of "professional competence of the coach on Sports" and "teaching conditions". Identified by pedagogical terms, the rationale for their successful use in university teaching.

**Key words:** professional competence, pedagogical conditions, the pedagogical process.

**О.А. Кривко, ст. преп. каф. «ТуМФКиС» ВКГУ им. С. Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан, E-mail: krivko\_1972\_27@mail.ru**

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ТРЕНЕРА ПО СПОРТУ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматривается актуальность вопросов подготовки спортивно-педагогических кадров в вузе. Определены понятия «профессиональной компетентности тренера по спорту» и «педагогические условия». Выявлены педагогические условия, обоснование успешного их использование в вузовском учебном процессе.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, педагогические условия, педагогический процесс.

Высокоэффективная система образования является одним из основных факторов обеспечения устойчивого роста и развития экономики и общества любой страны, в том числе и Республики Казахстан. Интеграция Казахстана в мировое образовательное пространство, смена парадигмы образования и формирование его новой национальной модели не оставляют без внимания вопросы профессиональной подготовки педагогических кадров. Это связано с возрастающими требованиями к специалисту, как к субъекту профессиональной деятельности, способному активно решать возникающие перед ним сложные задачи, осуществлять свой профессиональный рост, проявлять профессиональную мобильность в современных социально-экономических условиях.

Данные требования находят свое подтверждение и в концепции развития образования Республики Казахстан до 2015 года, где поставлена задача подготовки высококвалифицированных компетентных специалистов, обладающих фундаментальными знаниями и профессиональными умениями [1].

Таким образом, для выполнения условий и задач новой концепции образования Республики Казахстан, необходимо формирование профессиональной компетентности у будущих специалистов, в том числе и у специалистов в сфере спорта, которыми являются в первую очередь тренеры.

Все исследователи, занимающиеся рассматриваемой проблемой единодушны во мнении, что для того, чтобы выпуск-

ник вуза смог осуществлять свою профессиональную деятельность эффективно, он должен обладать базовым уровнем профессиональной компетентности и это качество должно формироваться именно в вузе, в процессе профессиональной подготовки.

Вопросы профессионализма и профессиональной компетентности в последнее десятилетие стали предметом пристального внимания ученых и практиков. Общетеоретические основы профессиональной компетентности раскрываются в научных исследованиях Н.В. Кузьминой [2]; А.К. Марковой [3]; И.А. Зимней [4]; Ю.Г. Татур [5]; Б.А. Сейтешева А.П. [6]; С.А. Хазовой [7] и др.

Для целенаправленного формирования качества профессиональной компетентности тренера по спорту нам необходимо определиться с его определением.

Понятие профессиональной компетентности многогранно и многоаспектно, оно меняется в соответствии с изменениями, происходящими в обществе, в образовании и рассматривается под разными углами зрения.

Основываясь на обобщенных данных, полученных при анализе работ посвященных исследованию интересующего нас вопроса, было дано определение профессиональной компетентности тренера по спорту – совокупность индивидуально-психологических особенностей личности и готовности тренера, как субъекта педагогического воздействия структу-

рировать научные и практические знания в целях эффективной организации тренировочного процесса спортивного коллектива для успешного решения поставленных задач.

Тенденции развития высшего образования характеризуются переходом к интенсивным формам обучения, поиском в уже сложившихся системах внутренних ресурсов повышения качества подготовки специалистов за счет совершенства структуры, внедрения новых технологий, методов и форм реализации содержания образования.

Повышение эффективности учебного процесса, нам видится в выявлении и создании педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в процессе обучения, так как именно в период учебно-профессиональной деятельности происходит становление индивидуально-психологических особенностей личности, профессионально важных качеств, которые специфичны для будущей деятельности.

В научной литературе под педагогическими условиями понимают существенный компонент педагогической деятельности, интегрирующий в себе определенную совокупность мер педагогического процесса, направленных на достижение поставленной цели. Под «совокупностью мер» ученые понимают внешние характеристики педагогического процесса – содержание, формы, методы, педагогические приемы и средства материально-пространственной среды, ориентированные на определенные взаимоотношения с внутренним миром будущих специалистов – потребностями, интересами, ценностными ориентациями и т.д. [8].

Цель, с которой создаются педагогические условия, существенные характеристики планируемого результата, и особенности среды, в которой осуществляется процесс достижения цели, в свою очередь, определяют выбор адекватных психолого-педагогических условий [7, с. 56].

В образовании педагогические условия тесно связаны с понятием «педагогический процесс», поскольку условия проявляются именно в педагогическом процессе и создаются с целью его оптимизации. Сам педагогический процесс – это функциональная характеристика педагогической системы, ведущий фактор ее личностно-развивающего потенциала. Элементами педагогической системы являются: цели и задачи; субъект (преподаватель) и объект-субъект (учащийся), их взаимодействие; условия и принципы построения работы; содержание и организационные формы; средства, способы и методы; контроль и коррекция; результаты и их оценка [9]. Позитивное воздействие педагогического процесса определяется совокупностью «влияния проводимых занятий, их содержания, методики, стиля преподавания, личности преподавателя» [10, с. 290].

При выявлении педагогических условий мы в полной мере осознавали и учитывали, что отдельные, случайно выбранные педагогические условия не могут существенно повлиять на формирование профессиональной компетентности будущего тренера. Поэтому необходим гибкий, динамично развивающийся комплекс, учитывающий развертывание данного процесса в оптимальном режиме.

В первую очередь для формирования профессиональной компетентности необходима стратегия, которая предполагает:

- целостность, непрерывность и преемственную взаимосвязь всех дисциплин подготовки будущего специалиста;
- направленность содержания учебного материала, форм, методов и средств обучения каждой из дисциплин на развитие профессиональной компетентности;
- отражение в каждой из дисциплин подготовки специалистов компонентов их профессиональной деятельности путем решения задач, моделирующих, имитирующих или отражающих профессиональную деятельность;
- погружение студентов в активную профессиональную деятельность на всех этапах непрерывной тренерско-педагогической практики [11].

Анализ исследований, посвященных выявлению педагогических условий, способствующих решению тех или иных образовательных задач, позволяет констатировать, что большинство ученых выделяют в них три основных группы:

- 1) информационные (содержание образования; когнитивная основа педагогического процесса);
- 2) технологические (формы, средства, методы, приемы, этапы, способы организации образовательной деятельности обеспечивающие процессуально-методическую основу педагогического процесса);
- 3) личностные (поведение, деятельность, общение, личностные качества субъектов образовательного процесса; психологическая основа образовательного процесса) [12].

Учитывая данную классификацию педагогических условий, нами выявлены основные условия, обеспечивающие эффективность развития профессиональной компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта в системе профессионального образования:

1. Организационно-методические условия:
  - обеспечение преемственности дисциплин в организации учебно-познавательной деятельности;
  - внедрение современного научно-обоснованного комплекса методов обучения, соответствующих задачам формирования профессиональной компетентности будущих тренеров;
  - интеграцию разнообразных форм организации учебной деятельности студентов в условиях информатизации образования;
  - овладение методами современных ИКТ, ориентированных на реализацию психолого-педагогических и учебно-воспитательных целей образования студентов в ходе дальнейшей профессиональной деятельности;
  - введение в содержание курсов общепрофессиональных дисциплин и дисциплин специализации материала, направленного на формирование у будущих тренеров профессиональной компетентности;
  - разработка и внедрение элективных курсов, направленных на формирование профессиональной компетентности;
  - организация тренерской практики, основные принципы которой: единство теории и практики, профессиональная целесообразность [13];

Методические условия представлены системой дидактических средств – традиционных и инновационных. Большое внимание уделяется использованию информационных технологий в учебно-воспитательном процессе.

2. Содержательно-конструктивные условия включают в себя:

- проектирование образовательной и воспитательной деятельности будущего тренера, соответственно его профессиональной деятельности;
- проектирование методики формирования профессиональной компетентности будущего тренера.

3. Психолого-педагогические условия способствуют:

- формированию готовности к профессиональной деятельности;
- мотивационно-ценностному отношению к будущей профессиональной деятельности;
- формированию активной жизненной позиции;
- направленность учебно-воспитательного процесса на раскрытие, дальнейшее развитие и совершенствование способностей и личностных качеств студентов;
- соответствие содержания профессионального обучения с основными особенностями профессиональной деятельности;
- оптимальное сочетание различных форм организации учебного процесса в вузе, создание условий для самостоятельной и творческой работы студентов;
- рациональное применение инновационных методов и средств обучения на различных этапах профессиональной подготовки;

- мониторинг подготовки специалистов на каждом этапе реализации модели формирования профессиональной компетентности;

- целенаправленное формирование структурных составляющих профессиональной компетентности тренера по виду спорта.

Из всего многообразия условий способствующих качественной подготовки специалиста, наиболее эффективными для формирования профессиональной компетентности тренера по спорту в процессе профессиональной подготовки, учитывая специфику учебного процесса ВКГУ им.С. Аманжолова будут следующие:

1) качественный профессиональный отбор абитуриентов на вступительных экзаменах в вуз;

2) применение методик экспертной диагностики и самодиагностики формирования профессиональной компетентности у студентов на этапах обучения в вузе;

3) системное объединение дисциплин, прежде всего профилирующих, с ориентацией на целостную профессиональную деятельность;

4) структурирование процесса обучения в соответствии с исходным уровнем спортивной подготовленности, мотивации, педагогических способностей и избранной направленностью тренерской деятельности;

5) систематическое изучение дисциплин способствующих формированию профессиональной компетентности на всем протяжении обучения в вузе;

6) повышение уровня профессиональной технико-тактической подготовки студентов за счет увеличения часов практических дисциплин;

7) использование методов активного обучения в сочетании с традиционными средствами и методами (в частности создания в процессе обучения мотивационно-стимулирующих ситуаций);

8) использование инновационных технологий обучения (контекстного обучения).

9) целенаправленное формирование структурных составляющих профессиональной компетентности тренера по виду спорта.

Выделенные педагогические условия окажут положительное воздействие на формирование профессиональной компетентности тренера по спорту в процессе обучения в вузе. В процессе их реализации будут созданы предпосылки того, что студент будет осознавать постановку самой задачи, оценивать новый опыт, контролировать эффективность собственных действий. При таком обучении он освоит новые виды опыта: выявит и идентифицирует проблемы, приобретет навыки исследования, проектирования и сотрудничества.

#### Библиографический список

1. Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года // Наука и высшая школа Казахстана. – Астана, 2003.
2. Кузьмина, Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. - М., 2001.
3. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
5. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. - 2004.- № 3.
6. Сейтешев, А.П. Теоретико-методологические основы современной профессиональной педагогики. – Алматы; Гылым, 1993.
7. Хазова, С.А. Компетентность конкурентноспособного специалиста по физической культуре и спорту: монография, 2010.
8. Муратова, Г. Педагогические условия формирования информационной компетентности будущего учителя // Высшая школа Казахстана. – Астана. - 2008. - № 2.
9. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. - М.: Педагогика, 1982.
10. Столяренко, А.М. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001.
11. Никитина, Л. Технология формирования профессиональной компетентности / Л. Никитина, Ф. Шагеева, В. Иванов // Высшее образование в России. – 2006. - № 9.
12. Тулегенова, А.Г. Некоторые психолого-педагогические условия оптимизации учебно-воспитательного процесса [Э/р]. - <http://www.crimea.edu/tnu/magazine/scientist/edition3/n03019.html>
13. Магин, В.А. Модель системы профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту на основе инновационных технологий // Теория и практика физической культуры. – 2006. - № 4.

#### Bibliography

1. Konceptiya razvitiya obrazovaniya Respubliki Kazahstan do 2015 goda // Nauka i vysshaya shkola Kazahstana. - Astana, 2003.
2. Kuz'mina, N.V. Akmeologicheskaya teoriya povysheniya kachestva podgotovki specialistov obrazovaniya. - M., 2001.
3. Markova, A.K. Psihologiya professionalizma. - M.: Mezhdunarodnyy gumanitarny fond "Znanie", 1996.
4. Zimnyaya, I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. - M.: Issledovatel'skiy centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
5. Tatur, Yu. G. Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki specialista // Vysshee obrazovanie segodnya. - 2004. - № 3.
6. Sejtshhev, A. P. Teoretiko-metodologicheskie osnovy sovremennoj professional'noj pedagogiki. - Almaty; Gylym, 1993.
7. Hazova, S.A. Kompetentnost' konkurentnosposobnogo specialista po fizicheskoj kul'ture i sportu: monografiya, 2010.
8. Muratova, G. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya informacionnoj kompetentnosti buduschego uchitelya // Vysshaya shkola Kazahstana. - Astana. - 2008. - № 2.
9. Babanskij, Yu. K. Problemy povysheniya jffektivnosti pedagogicheskikh issledovanij. - M.: Pedagogika, 1982.
10. Stolyarenko, A. M. Psihologiya i pedagogika: ucheb. posobie dlya vuzov. - M.: YUNITI-DANA, 2001.
11. Nikitina, L. Tehnologiya formirovaniya professional'noj kompetentnosti / L. Nikitina, F. Shageeva, V. Ivanov // Vysshee obrazovanie v Rossii. - 2006. - № 9.
12. Tulegenova, A.G. Nekotorye psihologo-pedagogicheskie usloviya optimizacii uchebno-vospitatel'nogo processa [Eh/r]. - <http://www.crimea.edu/tnu/magazine/scientist/edition3/n03019.html>

13. Magin, V.A. Model' sistemy professional'noj podgotovki specialistov po fizicheskoj kul'ture i sportu na osnove innovacionnyh tehnologij // *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. - 2006. - № 4.

*Статья поступила в редакцию 07.06.11*

УДК 378.147

**Kugusheva T.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF ECOLOGICAL THINKING OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN THE CONTEXT OF ECOLOGICAL EDUCATION.** A complex of pedagogical conditions necessary for realization of the model of Ecological Thinking of Students of Higher Educational Establishments has been presented. Their essence is considered, a matrix of pedagogical conditions in the process of ecological education and measures providing their implementation have been presented.

**Key words:** ecological thinking, pedagogical conditions, personality-oriented and synergetic approach in ecological education, symbolic-contextual education, need for self-perfection of a student.

*Т.В. Кугушева, соискатель ИЖГТУ, г. Чайковский, E-mail: tvk-71@mail.ru*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В КОНТЕКСТЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Представлен комплекс педагогических условий, необходимых для реализации модели формирования экологического мышления у студентов вузов. Рассматривается их сущность, представлена матрица педагогических условий в процессе экологического образования, меры, обеспечивающие их реализацию.

**Ключевые слова:** экологическое мышление, педагогические условия, личностно-ориентированный и синергетический подходы в экологическом образовании, знаково-контекстное обучение, потребность в самосовершенствовании студента.

В понятийно-терминологическом словаре понятие «экологическое мышление» рассматривается как «установление причинно-следственных связей, вероятностных и прогностических, а также других видов связей, выяснение причин, сущности и путей решения проблем в ситуациях нравственного выбора и прогноза; основа правильного гражданского отношения к окружающей среде» [1, с. 86].

Современные изменения, происходящие в стране и мире, захватывают как экономическую, так и социальную сферы, что обуславливает необходимость формирования личности, которая должна обладать новым типом мышления. Человек должен быть способен к успешному, творческому и созидательному решению жизненных и профессиональных экологических проблем, встающих перед ним.

Поэтому, одной из задач высшего профессионального образования является подготовка квалифицированных специалистов, которые, во-первых, могут свободно владеть выбранной им профессией и быть готовыми к профессиональному и карьерному росту, а, во-вторых, уметь моделировать и прогнозировать будущее развитие общества и социоприродных систем. Выпускник вуза должен уметь, на основе применения экологических знаний, принимать ответственные управленческие решения и реализовывать их на практике.

*Экологическое образование* - процесс и результат усвоения систематических знаний, умений и навыков в обл. воздействия на окружающую среду, состояния окружающей среды и последствий изменения окружающей среды. Термин введен на конференции, организованный Международным союзом охраны природы (МСОП) в 1970 г. [2].

Занимаясь проблемой формирования экологического мышления у студентов вузов в контексте экологического образования, мы попытались определить комплекс педагогических условий, необходимых для эффективного функционирования модели экологического образования значимых, как для профессиональных, так и личностных качеств выпускника вуза.

Для выявления педагогических условий нами были намечены следующие пути:

- определение социального заказа общества высшей школе;
- анализ научной литературы и эффективного педагогического опыта по проблеме исследования.

В настоящее время общество испытывает потребность в высокообразованных специалистах, наряду с профессионализмом увеличилась потребность в людях с высокой общей культурой, сознательно принимающих решения и несущих ответственность за свои поступки. В связи с этим возросли требования к формированию личности современного выпускника.

На современном этапе образовательной системы экологическое образование является приоритетным направлением обучения и воспитания на всех образовательных уровнях. Согласно Указу Президента РФ № 889 от 4 июня 2008 года, предписана необходимость рассмотреть вопрос о включении в федеральные государственные образовательные стандарты основ экологических знаний [3].

Не стоит также забывать о существовании Закона «Об охране окружающей среды» № 7 от 10.01.2002 (изменения от 29.12.2010), который в главе XIII «Основы формирования экологической культуры» предписывает: «в целях формирования экологической культуры и профессиональной подготовки специалистов в области охраны окружающей среды устанавливается система всеобщего и комплексного экологического образования, включающая в себя дошкольное и общее образование, среднее, профессиональное и высшее профессиональное образование, послевузовское профессиональное образование, профессиональную переподготовку и повышение квалификации специалистов...» [4].

В нашей работе предпринята попытка выявить комплекс педагогических условий для успешного освоения общекультурных компетенций в экологическом образовании.

Высшая школа на сегодня находится в стадии реформирования. При переходе в 2011 году на новый федеральный образовательный стандарт, предмет «экология» не будет входить в базовую часть преподаваемых дисциплин математического и естественнонаучного цикла. Компетенции, формирующие экологические знания и умения, должны быть сформированы либо в вариативной части, либо в курсах по выбору студента, которые определяет вуз.

Согласно новому стандарту, ориентирующемуся в целом на потребителя, большинство предметов формируется на основе запроса заказчика. В результате выбор дисциплин в большинстве будет сделан в пользу профессионального роста, а не в пользу общекультурных и общепрофессиональных предметов [5].



Проведенное нами исследование ФГОС ВПО нового поколения показало, что среди 171 направления подготовки бакалавров всего лишь 36% (62 направления) имеют в базовой части дисциплин математического и естественнонаучного цикла предмет «экология». Необходимо отметить, что в большинстве случаев – это направления подготовки инженерно-технического характера (приборостроение и оптотехника, электронная техника, архитектура и строительство и др.) и естественных наук (биология, география, экология и природопользование и др.).

Подготовка и обучение профессиональных специалистов-экологов в высших учебных заведениях России ведется непосредственно в области классической экологии (на базе биологических и географических факультетов университетов), химической экологии (на химических факультетах вузов) и инженерной экологии (в технических вузах). Тем не менее, в настоящее время современному обществу требуются специалисты, имеющие общекультурное и профессиональное представление в области экологии: преподаватели, менеджеры, юристы, социальные работники, специалисты сельского хозяйства и другие, подготовка которых не предусмотрена образовательным стандартом.

Изучив и проанализировав психолого-педагогическую литературу и литературу, отражающую вопросы экологического образования и воспитания, мы пришли к выводу, что актуальность формирования экологического мышления у студентов вузов признана многими исследователями: С.Н. Глазачевым, В.И. Вернадским, С.В. Клубовым, О.В. Овсянниковой, Л.Л. Прозоровым. Методологические основы разработки педагогических условий отражены в трудах Ю.К. Бабанского, А.С.Белкина, Н.Д. Богдановской, В.Л. Муравьева, В.В. Нестерова, Л.П. Качалова, Н.Ю.Посталюк, И.П.Подласого и др. Для успешного процесса формирования экологического мышления необходимо создать определенные педагогические условия в образовательном процессе.

Понятие «условие» относится к числу философских категорий, которое трактуется, во-первых, как среда, в которой человек пребывает и не может существовать, а во-вторых, как обстановка, где что-либо происходит [6]. Педагогические же

условия – это «обстановка, при которой компоненты учебного процесса представлены в наилучшем взаимодействии и которая дает возможность учителю плодотворно работать, руководить учебным процессом, а учащимся – успешно трудиться» [7, с. 125].

На основе разработанной нами модели формирования экологического мышления у студентов вузов, которая должна обеспечивать формирование разумного и ответственного отношения к природному и социальному миру в результате трансформации идеалов в глубокие личностные потребности, был разработан комплекс педагогических условий, которые были поделены на группы:

1. педагогические условия, относящиеся к личностной характеристике обучающихся и детерминирующие обучающий процесс (лично-ориентированный подход в обучении);

2. педагогические условия, формирующие отношение обучающегося к собственной деятельности (формирование потребности в самосовершенствовании студента вуза);

3. педагогические условия, основывающие образовательный процесс, его обстоятельства и деятельность (применение синергетического подхода в экологическом образовании, применение в образовательном процессе у студентов вуза знаково-контекстной технологии);

4. педагогические условия, обеспечивающие учебно-воспитательный процесс (формирование различных видов и форм контроля для определения соответствия (или несоответствия) индивидуальных образовательных достижений основным показателям результатов подготовки, формирования экологического мировоззрения и мышления).

Цель образовательного процесса – субъект индивидуальный (дошкольник, школьник, студент) и субъект коллективный (класс, группа), поэтому на наш взгляд предлагаемые педагогические условия не являются рядоположными, их можно представить в виде матрицы, уровни которой отражают степень близости к субъекту педагогической деятельности в рамках исследуемой нами модели формирования экологического мышления (таблица 1).

Таблица 1

Матрица педагогических условий реализации модели формирования экологического мышления у студентов вузов

Уровень образовательного процесса	Педагогическое условие	Компоненты, формирующие педагогические условия				
		Отношение обучающегося к экологической деятельности	Коммуникабельность		Взаимодействие обучающегося с окружающей средой (ОС)	Взаимоотношение педагога-обучающийся
			В группе	С педагогами		
1. Личностная характеристика обучающегося	Личностно-ориентированный подход в обучении	Уровень подготовки обучающегося, его способность к осуществлению деятельности	Способность обучающегося к общению с одноклассниками	Способность обучающегося к общению с педагогами	Опыт взаимодействия обучающихся с ОС	Ожидание обучающегося от деятельности педагога
2. Отношение обучающегося к собственной деятельности	Формирование потребности в самосовершенствовании обучающегося вуза	Субъективное отношение к экологической деятельности	Отношение обучающегося к взаимоотношению в вузе, группе	Отношение обучающегося к педагогам вуза	Формирование экологического мышления в процессе обучения	Отношение к экологической деятельности педагога
3. Образовательный процесс, его обстоятельства и деятельность	Применение синергетического подхода в экологическом образовании	Стремление к единой цели на всех уровнях экологического образования	Межличностные взаимоотношения в группе	Взаимоотношение «педагог + обучающийся»	Характеристика взаимодействия образовательного учреждения с ОС	Возможность регулярного сотрудничества с педагогом
	Применение в образовательном процессе у студентов вуза знаково-контекстного метода обучения	Способность и умение практического применения теоретических знаний	Управление процессом взаимоотношения в группе	Взаимоотношения между педагогом и обучающимся	Проектирование обучающегося при взаимодействии с ОС	Практическая деятельность с совместной деятельностью педагога

4. Обеспечение учебно-воспитательного процесса	Формирование различных видов и форм контроля	Методическое обеспечение учебного процесса	Преобразование параметров взаимоотношений в группе в учебно-воспитательный процесс	Кадровое обеспечение (наличие специалиста по дисциплине)	Нормативное обеспечение образовательного процесса	Материальное обеспечение деятельности педагога
------------------------------------------------	----------------------------------------------	--------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------	---------------------------------------------------	------------------------------------------------

Современная система образования и воспитания должна создаваться с целью обеспечения эффективности подготовки личности для жизни в условиях существующей экологической ситуации, кроме того с необходимостью согласовывать потребности и действия общества с предельно-допустимыми нагрузками на природу. Выпускник вуза должен обладать экологическим мышлением и быть способен принимать экологически-оправданные решения не только в области специализации, но и в жизненных, житейских проблемных ситуациях. Эффективное экологическое образование необходимо ори-

ентировать на практику, что, несомненно, повысит культуру общества и, как следствие, приведет к улучшению состояния окружающей среды.

Разработанная нами матрица педагогических условий в экологическом образовании высших учебных заведений позволит реализовать модель формирования экологического мышления у студентов вузов. Преподаватель, вовлеченный в образовательный процесс дисциплины, является ответственным за реализацию условий, что должно быть отмечено в индивидуальном плане преподавателя.

#### Библиографический список

1. Клубов С.В. Геоэкология: русско-английский понятийно-терминологический словарь / С.В. Клубов, Л.Л. Прозоров. – М.: Научный мир, 2002.
2. Снакин, В.В. Экология и охрана природы: Словарь-справочник. – М.: Академия, 2000.
3. Указ Президента Российской Федерации от 4 июня 2008 г. N 889 (е) "О некоторых мерах по повышению энергетической и экологической эффективности российской экономики".
4. Федеральный закон от 10.01.2002 N 7-ФЗ (ред. от 29.12.2010) "Об охране окружающей среды" (дополнен и принят ГД ФС РФ 20.12.2001). – Гл. XIII.
5. Коршунов С.В. Проектирование основных образовательных программ вуза при реализации уровневой подготовки кадров на основе федеральных государственных образовательных стандартов / под ред. С.В. Коршунова. – М.: МИПК МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2010.
6. Апарина Ю.И. Педагогические условия формирования адаптивной речи студентов – будущих учителей начальных классов и иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006.
7. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический процесс. – М.: Просвещение, 1982.

#### Bibliography

1. Klubov S.V. Geo[kologiya: russo-anglijskij ponyatijno-terminologicheskij slovar' / S. V. Klubov, L. L. Prozorov. - M.: Nauchnyj mir, 2002.
  2. Snakin, V.V. kologiya i ohrana prirody: Slovar'-spravochnik. - M.: Akademiya, 2000.
  3. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 4 iyunya 2008 g. N 889 (e) "O nekotoryh merah po povysheniyu jnergeticheskoy i jkologicheskoy effektivnosti rossijskoj ekonomiki".
  4. Federal'nyj zakon ot 10.01.2002 N 7-FZ (red. ot 29.12.2010) "Ob ohrane okruzhayushej sredy" (dopolnen i prinyat GD FS RF 20.12.2001). - Gl. XIII.
  5. Korshunov S.V. Proektirovanie osnovnyh obrazovatel'nyh programm vuza pri realizacii urovnevoj podgotovki kad-rov na osnove federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov / pod red. S. V. Korshunova. - M.: MIPK MGTU im. N. . Bauman, 2010.
  6. Aparina Yu.I. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya adaptivnoj rechi studentov - buduschih uchitelej nachal'nyh klas-sov i inostrannogo yazyka: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. - M., 2006.
  7. Babanskij, Yu.K. Optimizaciya processa obucheniya: obschedidakticheskij process. - M.: Prosveschenie, 1982.
- Статья поступила в редакцию 07.06.11*

УДК 374.1

**Medvedev I.F. CONTENT AND TECHNOLOGIES OF SELF-EDUCATION OF STUDENTS IN TECHNICAL UNIVERSITY.** In the article main characteristics of self-educational activity, their specificity and varieties are determined; potentialities of application of modern pedagogical technologies in theory and practice of self-education are investigated; integration of self-education technologies in training process is substantiated.

**Key words:** objects and kinds of self-educational activity, knowledge and abilities of self-education, self-educational competence, self-educational technologies.

**И.Ф. Медведев, зав.каф. ЧИПС, г. Челябинск, E-mail: Medvedev\_if@mail.ru**

## СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье уточняются основные характеристики самообразовательной деятельности, их специфика и разновидности; исследуются возможности применения современных педагогических технологий в теории и практике самообразования; обосновывается интеграция технологий самообразования в учебном процессе.

**Ключевые слова:** объекты и виды самообразовательной деятельности, самообразовательные знания и умения, уровни их сформированности, самообразовательная компетенция, самообразовательные технологии.

Самообразование содержит в себе огромные педагогические возможности и является важным фактором подготовки специалиста высшей квалификации, который не только вооружен системой знаний, умений и навыков, но подготовлен к жизнедеятельности, способен активно и творчески мыслить и действовать, саморазвиваться и самосовершенствоваться. Работы отечественных педагогов и зарубежных исследователей позволили выявить основные существенные стороны самообразования и рассматривать его как условие обучения, как параллельный ему процесс и как путь продолжения образования.

Составляющими ФГОС ВПО третьего поколения для различных специальностей технических вузов являются объекты и виды профессиональной деятельности, квалификационные знания и умения, компетенции [1]. Таким образом, самообразование в государственных образовательных стандартах может быть отражено в объектах и видах самообразовательной деятельности, самообразовательных знаниях и умениях, а также самообразовательных компетенциях.

Самообразовательная деятельность означает целенаправленную и систематическую познавательную деятельность человека, в процессе которой он самостоятельно пополняет и совершенствует свои знания и умения и в результате которой происходит качественное развитие его личности.

*Объекты самообразовательной деятельности:* учебно-программные, учебно-теоретические, учебно-практические, учебно-методические, учебно-справочные, учебно-наглядные, учебно-библиографические издания; научное издание или хрестоматия.

Охарактеризуем *виды самообразовательной деятельности и их задачи*

*Виды самообразовательной деятельности и их задачи:*

Проектно-атрибутивная деятельность предполагает осознание противоречия между имеющимися знаниями и реальностью, недостаточности известных абстракций для описания определенных явлений; нацеленность на выделение существенных свойств и отношений, характеризующих изучаемые объекты; осознание противоречия между имеющимися и приобретенными знаниями, проявляющегося в отсутствии систематизации и обобщения последних; установка на теоретическое осмысление содержания рациональных форм, интеграцию его в систему научных знаний; осознание практической значимости теоретических знаний.

Конструктивно-интегрирующая деятельность включает наблюдение и измерение совокупных признаков изучаемых объектов; фиксацию повторяющихся, устойчивых признаков; определение новых эмпирических абстракций; систематизацию чувственной информации в рациональной, прежде всего понятийной форме; целенаправленное обобщение эмпирически полученных закономерностей и связей в системе научных знаний; экспериментальное обоснование её элементов; обогащение рациональных форм новым теоретическим содержанием; овладение способами перехода от всеобщих отношений к их конкретизации и обратно; моделирование теоретических выводов в приложении к материальной области; структурное и функциональное изучение полученной модели; реализацию модели на практике и работу с ней.

Контрольно-оценочная деятельность означает сопоставление результатов эмпирической деятельности с её задачами; оценка адекватности приобретённых знаний рассматриваемым явлениям; учёт погрешностей измерений; сопоставление результатов теоретико-познавательной деятельности с её задачами; анализ применения знаний на этапе обобщения; коррекция теоретических выводов с учётом итогов эксперимента; оценка реальности используемой модели и объективности получаемых на её основе результатов; контроль соответствия экспериментально установки исходной модели; определение достоверности результатов эксперимента.

Под *самообразовательной компетентностью* мы понимаем комплексную характеристику специалиста, отражающую его готовность и способность осуществлять эффективную самообразовательную деятельность в условиях непрерывно изменяющихся современных производственных и образовательных процессов [2].

Самообразовательные компетенции подразумевают выявление смысла самообразовательной деятельности для своего личностного и профессионального роста; адекватную оценку своих достижений в постановке усложняющихся задач; самостоятельность, наличие волевых качеств, умение восстанавливать свои силы, открывать новые возможности и ресурсы; опыт решения практических задач, ориентировку в поле своих жизненных и профессиональных проблем, которые можно решить с помощью самообразования.

В состав самообразовательных компетенций входят самообразовательные знания и умения. *Самообразовательные знания* имеют учебную, научно-методическую и научно-исследовательскую направленность.

*Знания учебной направленности* – знания о научных фактах, знания о научных понятиях, знания о законах, знания о научных теориях.

*Знания научно-методической направленности* – знания о методиках исследований, знания о технологиях научных исследований, знания о передовом зарубежном опыте профессиональной деятельности.

*Знания научно-исследовательской направленности* – знания о способах решения предлагаемых задач, знания об инновационных технологиях, знания о методах и способах профессиональной самообразовательной деятельности.

*Самообразовательные умения* – это владение способами и приемами, позволяющими определять возникающие в профессиональной деятельности проблемы, проникать в их суть и на этой основе конструктивно и продуктивно решать конкретные профессиональные задачи, то есть планировать работу по самообразованию, находить нужный источник информации, фиксировать и систематизировать информацию, использовать практический опыт. Среди самообразовательных умений выделяются организационные, информационно-поисковые, познавательные, контролирующие и коммуникативные умения.

*Организационные умения* – умения организовать самостоятельную работу; умения понимать предложенные цели, формировать их самому, удерживать цели до их реализации, чтобы их место не заняли другие, тоже представляющие интерес; умения выделять в работе главное и определять условия, важные для реализации цели, отыскивать в своем опыте представление о предмете потребности, а в окружающей ситуации отыскивать объект, соответствующий этому предмету; умения рассчитывать свои силы с учетом имеющихся в распоряжении знаний и целей самообразования; умения составлять план работы, выбирать соответствующий цели деятельности и условиям способ преобразования заданных условий; умения выполнять план работы, подобрать соответствующие средства осуществления этого преобразования и определять последовательность отдельных действий; умения эффективно использовать время, выделенное на самообразование.

*Информационно-поисковые умения* – умения библиографического, документального и фактографического информационного поиска; умения работы с библиотечными каталогами и картотеками (карточными и электронными, в том числе навыки использования нормативно-справочных, реферативных изданий и патентного рубрикатора); умения использовать различную по форме представления информацию (текстовую, числовую, графическую, звуковую), умения работать в различных режимах поиска: ручном, автоматизированном; умения использовать возможности информационных технологий (электронные базы данных, автоматизированные информационно-поисковые системы); умения поиска информации в ресурсах распределенных информационных сетей; умение тези-

ровать, аннотировать и реферировать источники; умение аналитико-синтетической переработки комплекса источников (составление реферата по проблеме); умение ориентации в профессиональной литературе.

Познавательные умения – умения использовать ранее усвоенные знания для получения новых знаний; умения рационально переносить знания из одной области в другую; умение видеть проблемы и находить пути их решения; умение рассматривать все процессы во взаимосвязи с другими; умения теоретически осмысливать источник профессиональной информации; умения конструировать собственную познавательную деятельность и на этой основе создавать новые технологические обучающие модели.

Контролирующие умения – умения исследовать собственную профессиональную деятельность; умения корректировать цели самообразования и уточнять планы самообразовательной работы; умения проверять отдельные операции, входящие в состав самообразовательной деятельности, умения оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий; умения оценивать результаты научного поиска, обос-

новать, доказать эффективность созданной методики обучения по сравнению с существующими; умения изменять результаты профессиональной деятельности, если они не соответствуют предъявляемым требованиям.

Коммуникативные умения – умения общаться с другими людьми для достижения целей самообразования; умения взаимодействовать с информационными средствами; умения обращаться с предметами и средствами труда в ходе самообразовательной деятельности.

На наш взгляд, уровни сформированности самообразовательных знаний и умений должны определяться всей совокупностью характеристик самообразовательной деятельности. При этом они должны определять особенности самообразовательных знаний и умений, которыми владеет обучаемый на данной ступени его становления в качестве субъекта познания. Градация уровней самообразования во многом определяется структурой объекта учебного и научного познания. С учетом этого можно выделить четыре вполне самостоятельных уровня самообразования (табл. 1):

Таблица 1

Уровни сформированности самообразовательных знаний и умений

	Название уровня	Характеристика уровня
I	Операционально-фактологический	Знание фактологии изучаемого предмета и владение отдельными познавательными операциями
II	Атрибутивно-понятийный	Знания категориального аппарата научной дисциплины и отыскание существенных свойств объекта исследования
III	Поисково-функциональный	Знания причинно-следственных связей, их использование в изучении законов развития науки и техники
IV	Методолого-мировоззренческий	Сформированное научное мировоззрение и применение научной методологии в профессиональной сфере

Формирование названных атрибутов самообразования осуществляется посредством дидактических технологий. Технологии самообразования включают технологии проблемного и дистанционного обучения, алгоритмическое и эвристическое, контекстное и модульное обучение, а также тьюторское обучение. Поскольку в ходе самостоятельного приобретения знаний функции педагога большей частью выполняет студент, успешное использование названных технологий возможно только при условии, что он сам овладеет ими.

Только комплексное применение и рациональное сочетание указанных технологий обеспечит эффективность их использования. Технологии проблемного и эвристического обучения направлены на активизацию учебно-познавательной деятельности, стимулируют взаимосвязь обучаемых с объектом учебного познания, формируют у студентов осознанную самостоятельность и ставят их в центр образовательного процесса.

Схема *проблемного обучения* представляется как последовательность процедур, включающих: постановку преподавателем учебно-проблемной задачи, создание проблемной ситуации; осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы, в процессе которого они овладевают обобщенными способами приобретения новых знаний; применение данных способов для решения конкретных систем задач. В самообразовательной деятельности все перечисленные процедуры выполняют обучаемые. Подготовка студентов к самостоятельному решению образовательных проблем со стороны педагога заключается в ознакомлении их с основными этапами решения познавательных задач и проблем, с наиболее часто встречающимися алгоритмами решения в данной области знаний, с элементами ТРИЗ.

*Алгоритмическое обучение* обеспечивает освоение учебного материала по определенным логическим схемам. Под учебным алгоритмом понимается форма описания структуры познавательной деятельности, а также предписание содержания, порядка операций, выполнение которых приводит к решению учебных задач [3]. При этом в самообразовательной деятельности алгоритм выполняет функцию управляющего

органа. Его совершенство определяет качество процесса самоуправления.

В частных дидактика определяются алгоритмы самостоятельного изучения отдельных элементов научных знаний:

Порядок изучения эмпирических фактов: 1. Характеристика факта и условий его осуществления. 2. Критерии установления и проверки достоверности факта. 3. Способы регистрации и воспроизведения факта.

Порядок изучения понятий: 1. Основание понятия: а) эмпирические факты, представляющие понятие; б) внешние признаки понятия (если их можно выделить). 2. Логические характеристики понятия: а) содержание понятия; б) объем понятия; в) связи и отношения понятия с другими понятиями. 3. Приложения понятия: а) способы регистрации феноменов, определяемых понятием; б) способы воспроизведения явлений и процессов, отраженных в понятии; в) реализация понятия в практической деятельности.

Порядок изучения законов: 1. Основание закона: а) экспериментальные данные, иллюстрирующие закон; б) причинно-следственные связи, лежащие в основе закона. 2. Сущность закона: а) формулировка закона; б) логико-математические доказательства закона. 3. Применение закона: а) область действия закона и ее границы; б) следствия закона; в) значение закона в жизни человека и общества.

Порядок изучения теорий: 1. Основание теории: а) эмпирический базис; б) идеализированный объект; в) система фундаментальных понятий. 2. Ядро теории: а) система общих законов; б) постулаты и принципы; в) физические константы и методы их определения. 3. Использование теории: а) общая интерпретация теории; б) объяснение фактов; в) предсказание новых явлений, прогнозирование изобретений и открытий.

*Эвристическое обучение* — обучение, направленное на конструирование студентом собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания. Очевидно, что использование элементов эвристики в самообразовательной деятельности студентом будет тем более своевременным, органичным и эффективным, чем более глубокой личностью является сам сту-

дент. При отсутствии познавательной мотивации, собственно опыта и волевых качеств трудно рассчитывать на успех. Поэтому задача педагога в данном случае заключается в решении воспитательных задач, призванных укрепить нацеленность студентов на самосовершенствование, самосозидание, самореализацию.

Технологии *контекстного обучения* большей частью нацелены на профилизацию учебного материала, модернизацию и сопряжение объектов учебной деятельности с основными видами научных и научно-технических проблем, с производственной практикой. Это форма активного обучения реализуется посредством системного использования профессионального контекста, постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности. Одним из перспективных направлений контекстного обучения при совершенствовании подготовки специалистов является междисциплинарная интеграция. Она позволяет не только повысить познавательную активность студентов, уровень их обученности и сформированности интегрированных знаний, но и существенно сократить время на их освоение. Междисциплинарная интеграция в самообразовании означает собственный поиск межпредметных и внутрипредметных связей, обобщение и систематизацию знаний. Для этого студенты должны быть ознакомлены с той документацией, которая обычно разрабатывается прежде всего для преподавателей: учебные планы, учебные программы дисциплин, рабочие программы, учебно-методические карты, все методические указания, рекомендации и советы, учебные графики по курсам и специальностям и т.п.

Технологии дистанционного и модульного обучения обеспечивают непрерывность самообразовательной деятельности, возможность ее организации в вариативных условиях и на различных пространственно-временных отрезках. Дистанционно-модульные технологии в управлении самообразованием модифицируют условия, объект и формы самообразовательной деятельности, что выражается:

- в комплексе учебных модулей, имеющих различное значение,
- в формировании учебных модулей в соответствии со структурой научных знаний,
- рекомендациях к организации самообразовательной деятельности на основных этапах овладения учебными модулями.

*Дистанционное обучение* обеспечивается применением совокупности образовательных технологий, при которых целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется независимо от места их нахождения и распределения во времени на основе педагогически организованных информационных технологий, прежде всего с использованием средств телекоммуникации. Для успешного проведения дистанционного обучения самообразовательной деятельности в вузе необходимо соответствующее техническое, программное, информационное, учебно-методическое, организационное и финансовое обеспечение, которое формирует относительно устойчивые формы обучения. Дистанционные формы обучения могут способствовать повышению качества таких компонентов самообразовательной деятельности, как исполнительское звено, контроль: например за счет доступа к различным источникам информации, тестового контроля знаний, возможности связи с преподавателем, получения консультаций в он-лайн или офф-лайн режимах, а также возможности получения индивидуальной «навигации» в освоении того или иного предмета и др.

В *модульном обучении* перед каждым дидактическим модулем ставится вполне определенная дидактическая цель, а содержание обучения представляется в объеме, обеспечивающем ее достижение. Обучаемые получают информацию, необходимую для принятия решений, или точные указания на источник ее получения. Модульное обучение предусматривает максимум самостоятельной работы студента. Функции педагога при таком обучении все больше сводятся к консульта-

тивным. В качестве единицы, задающей переход от учебной деятельности к профессиональной, от задач, решаемых в аудитории, к реальным производственным проблемам, часто используется так называемый проектирующий модуль. Модульную технологию дополняет технология архивирования учебного материала, первоначально разработанная В.Ф. Шаталовым на основе «опорных конспектов». Конспект предельно лаконичен: в нем на одной странице размещается материал одного или нескольких учебных модулей, закодированных в образной и легко обозримой форме. Это составляет логически стройный и системный алгоритм рассуждения, траекторию движения идеи и движение мысли. Естественно, что при составлении такого конспекта в самообразовательной практике студент должен проявить свое творческое воображение, искусство включения максимального объема информации при минимуме времени на его развертывание и освоение. В самообразовательной работе студенты, имея перед собой «опорные конспекты», мысленно разворачивают полный текст, либо вспоминая лекцию преподавателя, либо используя сопутствующее учебное пособие.

*Тьюторская технология* предназначена для трансляции опыта деятельности в «живой» коммуникации в рамках референтной группы. Тьюторство представляет собой предтехнологическую форму, поскольку здесь отсутствует позиция организатора-педагога. С другой стороны, это самообразовательная технология, обеспечивающая овладение знаниями, умениями и навыками целым коллективом обучаемых. Тьюторы - это лучшие студенты, которые привлекаются к организации учебных занятий и могут выступать в качестве полноценных организаторов самообразовательной деятельности (под контролем преподавателей). В наше время коллективное самообразование осуществляется преимущественно с помощью компьютерных телекоммуникаций в формах телеконференций, дебатов, ролевых игр, дискуссионных групп, мозговых атак, форумов и проектных групп.

*Технологии вариативного обучения* - имеют в основе выбор самими студентами собственной траектории образования, включающей не только знания, но и личностные цели занятий, программы своего обучения, способы освоения изучаемых тем, формы представления и оценки образовательных результатов. По своей сущности эти технологии нацелены на формирование знаний научно-методической направленности и всех видов самообразовательных умений.

*Технологии адаптивного обучения* обеспечивают преемственность изучения дисциплин. Вместе взятые, адаптивный тестовый контроль и адаптивное обучение представляют собой современный компьютерный вариант реализации известного педагогического принципа индивидуализации обучения. В практике самообразования адаптивное обучение означает самоподготовку и самоконтроль имеющимися в распоряжении студентов дидактическими средствами, способствующими усвоению учебного материала на различных уровнях его сложности.

*Технологии исследовательского обучения* имеют учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую направленность. Они применяются при формировании методологического мировоззренческого уровня самообразовательных знаний и умений. При этом значительно повышается познавательный интерес студентов, поскольку мотив самообразовательной деятельности выражается в осознании реального вклада в решение конкретных производственно-технических задач.

Методика учебной работы со студентами при реализации технологии самообразования должна быть построена на основе следующих конкретных принципов:

- *индивидуальный, дифференцированный подход* к студентам, выявление их интересов и возможностей;
- *самостоятельность познавательной деятельности студентов*; необходимо, чтобы каждый студент в рамках своих возможностей внес максимальный вклад в дело собственного образования;
- *постепенное возрастание сложности*; работая с каждым студентом индивидуально, необходимо следить за ростом

его творческих возможностей, способствовать этому росту, усложняя научные задания;

- *посильность заданий*, утверждение у студента веры в свои силы. Отход от этого принципа неизбежно приводит к тому, что студент разочаровывается в себе и в своей работе. Поэтому следует тщательно продумывать уровень сложности самообразовательной работы для каждого студента.

Следует отметить, что необходимый уровень самообразовательной компетентности студентов возможно достигнуть только при условии рационального объединения названных технологий, их интеграции в едином учебном процессе. Основными функциями интеграции технологий самообразования

являются обеспечение преемственности формирования уровней самообразовательных знаний и умений студентов, создание условий для развития всех видов самообразовательной деятельности и самообразовательных компетенций. Интеграция технологий самообразования должна носить целенаправленный, систематический, комплексный характер. Она позволяет получить студентами более полные и глубокие знания по дисциплине, осознать профессиональную значимость приобретаемых знаний, формировать установку на непрерывное образование, творческое использование имеющейся системы знаний в освоении нового учебного материала и др.

#### Библиографический список

1. Проект Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Министерство образования и науки РФ. – М., 2007. <http://www.umo.msu.ru>.
2. Медведев, И.Ф. Принцип самообразования как методологическая основа самообразовательной компетентности / И.Ф.Медведев // Вестник Южно-Уральского государственного университета. № 36(212), Серия «Образование. Педагогические науки». Вып.10. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2010.
3. Тулькибаева, Н.Н. Педагогика: взаимосвязь науки и практики / Н.Н.Тулькибаева, З.М. Большакова. - Челябинск: Изд-во Челяб.гос.педун-та, 2008.

#### Bibliography

1. Proekt Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya. Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF. - M., 2007. <http://www.umo.msu.ru>.
2. Medvedev, I.F. Princip samoobrazovaniya kak metodologicheskaya osnova samoobrazovatel'noj kompetentnosti / I. F. Medvedev // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. № 36(212), Seriya "Obrazovanie. Pedago-gicheskie nauki". Vyp.10. - Chelyabinsk: Izd-vo YuUrGU, 2010.
3. Tul'kibaeva, N.N. Pedagogika: vzaimosvyaz' nauki i praktiki [Tekst]/N. N. Tul'kibaeva, Z. M. Bol'shakova. - Chelyabinsk: Izd-vo Chelyab. gos. pedun-ta, 2008.

*Статья поступила в редакцию 07.06.11*

УДК 373.1

**Pozdnyakova N.A. MEANS OF FORMING LEVEL RESPONSIBLE TEENAGERS TO FAMILY.** The article analyzes the concept of responsibility and commitment to family. We consider the relevance of the formation of responsible attitudes by teenagers to family. A brief description of the components, criteria and indicators of responsible attitude, as well as levels of its formation. This article describes the pedagogical means to enhance the responsible attitude of adolescents to family, such as the elective course, "Diary of a relationship, " electronic textbook "Parents and children, " website.

**Key words:** accountability, responsibility, criteria, indicators, levels of formation of responsibility, "Diary of a relationship", an electronic textbook, website.

**Н.А. Позднякова, соискатель КузГПА, г. Новокузнецк, E-mail: Napozdnyakova@mail.ru**

## СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К СЕМЬЕ

В статье анализируются понятие ответственность и ответственное отношение к семье. Рассматривается актуальность формирования ответственного отношения подростков к семье. Дается краткая характеристика компонентов, критериев и показателей ответственного отношения, а так же уровней ее сформированности. В статье описаны педагогические средства повышения уровней ответственного отношения подростков к семье, такие как элективный курс, «Дневник отношений», электронный учебник «Родители и дети», сайт.

**Ключевые слова:** ответственность, ответственное отношение, критерии, показатели, уровни сформированности ответственности, «Дневник отношений», электронный учебник, сайт.

Формирование ответственного отношения подростков к семье сегодня является одной из целей системы образования, от решения которой зависит благополучие их будущих семей и общества в целом. Актуальность проблемы объясняется возросшей потребностью общества в образованном и воспитанном гражданине, способном принимать ответственные решения в ситуации нравственного выбора, готового нести ответственность за собственную деятельность перед обществом и собственной семьей.

Понятие ответственность рассматривается рядом гуманитарных наук как многозначное и многоаспектное, поэтому можно выделить ряд подходов к ее пониманию.

– Ответственность как объективная зависимость между действиями личности, ее реакция на взаимодействие с окружающим миром и его последствиями. Данный аспект выделяли С.Ф. Анисимов Н.А. Головкин, Р.И. Косолапов С. Левицкий, Э. Фромм и др.

– Ответственность как внешняя форма контроля, формально возложенная на личность. Ответственным в данном случае будет человек облеченный правами и обязанностями в

руководстве делами. (Например, ответственный фактор). Этот аспект в своих работах освещали Р.С. Анисимов, Н.А. Головкин, Е.М. Кнохинов, А.С. Макаренко С.И. Ожегов, Д.И. Фельдштейн.

– Социальная ответственность – совокупность социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм, ценностей позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Данный аспект рассматривают в своих работах И.С. Кон, А.В. Мудрик, Г. Тарод, С. Парсонс и другие.

– Ответственность как форма внутреннего контроля: ответственное отношение к чему-либо, ответственность как личностное качество, черта характера, составляющими которого являются чувство долга. Ответственность как личностное качество рассматривают Л.И. Борисова, А.В. Волнистова, Б.П. Тугаринов, В.Д. Хрущ, Т.Ф. Шилова и другие.

Несмотря на существенный интерес ученых к проблеме ответственности и значительность полученных результатов, проблема формирования ответственного отношения подростков к семье остается не достаточно разработанной. Поэтому актуальность темы исследования определяется противоречием между потребностью общества в ответственных по отношению к семье подростках с одной стороны, и недостаточной разработкой методического аспекта формирования ответственного отношения старших школьников к семье в условиях современного воспитательно-образовательного пространства.

Рассмотрев разные аспекты и подходы к пониманию «ответственности» мы определяем ответственность как интегральное свойство личности, выраженное в мотивах и формах поведения. На основе работ К. Муздыбаева и Ж. Пиаже, можно определить вектор развития ответственности от внешней к внутренней осознанности личности, переход от внешнего к внутреннему контролю поведения [1, с. 134].

Ответственность как качество личности проявляется повсеместно в процессе ее жизнедеятельности. Так как объективной причиной зарождения ответственности является социальная природа человека и обязательства, которые возлагает на него общество. А вот ответственное отношение к чему-либо (в нашем исследовании к семье) это ситуативное явление, реакция на определенные требования в конкретных условиях. По мнению А.Ф. Плахотного, ответственное отношение является определенным этапом в становлении ответственности как качества личности [2, с. 45]. Отношение, по мнению В.И. Мясичева является формой отражения человеком окружающей его действительности. Согласно исследованиям Б.Г. Ананьева, В.И. Мясичева не всякое отношение имеет устойчивые качества, и лишь некоторые из них при определенных условиях могут стать качеством личности. Формирование отношений в структуре личности человека происходит в результате отражения им на сознательном уровне сущности тех социально объективных существующих отношений общества в условиях его макро- и микробытия, в которых он живет. Система общественных отношений, в которую включен человек со времени своего рождения до смерти, формирует его субъективное отношение ко всем сторонам действительности, в том числе и ответственности к своей семье [3, с. 17]. Ответ-

ственные отношения личности — ее потребности, интересы, склонности, эмоциональные проявления — являются результатом того, как человеку удастся взаимодействовать с окружающей его средой и насколько эта среда дает простор для проявления и развития его предметной деятельности, и при взаимодействии с другими людьми.

Поэтому понятие ответственное отношение к семье мы рассматриваем как ситуативное устойчивое качество личности, характеризующееся позитивным отношением к ответственности, семейным нормам традициям, ценностям, установкам на ответственные действия и реакцию в отношении семьи. Ответственное отношение подростков к семье можно охарактеризовать следующими признаками: чувство сопричастности к собственной семье; эмоциональная отзывчивость на чувственные переживания членов семьи; умение владеть собой, волевая сдержанность в семейной деятельности; умение анализировать и прогнозировать собственную реакцию и результаты деятельности в отношении семьи; реально оценивать взаимоотношения в семье и собственную позицию в решении семейных дел; быть активным участником жизни семьи.

На основе анализа работ Н.В. Винокуровой, Ф.И. Иващенко, В.И. Казаренкова, Т.Н. Сидоровой, Н.И. Скорбиной, нами установлено, что готовность к ответственному отношению подростков к семье определяется степенью сформированности содержательного, эмотивного и деятельностного компонентов. Степень и уровень сформированности данных компонентов обеспечивает результативность формирования ответственного отношения учащихся к семье.

Содержательный компонент ответственного отношения старших школьников к семье включает в себя совокупность знаний, понятий, оценок, представлений об ответственности, отношении к семье, ответственном поведении, нормах и правилах семейной ответственности регламентирующих отношения в семье. Система знаний и понятий формируется на основе одобренных форм поведения человека обладающего определенной социальной ролью, предполагает наличие у человека соответствующих убеждений, представлений, оценочных суждений.

Содержательный компонент неразрывно связан с эмотивным, который включает в себя процесс формирования эмоционально-чувственного осознания, полученных представлений об ответственном отношении старших школьников к семье.

Деятельностный компонент ответственного отношения старших школьников к семье выражается в виде действий, направленных на осознанное проявление ответственного поведения к семье и саморефлексию, самоконтроль данного поведения.

Опираясь на компоненты ответственного отношения старших школьников к семье, мы разработали критериально-оценочный аппарат, в котором выделили следующие критерии: когнитивный, нормативно-регулятивный, мотивационный, нравственный, эмоционально-волевой, волевой, рефлексивный (Таблица 1).

Таблица 1

Компоненты, критерии и показатели ответственного отношения школьников к семье

Структурный компонент	Критерий	Показатель
Содержательный компонент.  Формирование основных знаний, представлений, мотиваций об ответственном отношении к семье. Формирование понятийного аппарата отношения к семье.	<b>1. Когнитивный.</b> Система общих знаний о сущности ответственного отношения к семье как качестве личности	<b>Знания</b> об ответственности, ответственном отношении к семье, семейных взаимоотношениях и т.д. <b>Представления</b> об отношениях в своей семье, об уровнях ответственности перед семьей
	<b>2. Нормативно-регулятивный.</b> Ориентация личности при выборе поступка, осознание ответственности в виде одного из способов регуляции отношений подростка к семье.	<b>Знания</b> нормативных актов регулирующих ответственность, общепринятых норм, правил поведения по ответственному отношению к семье. <b>Представление</b> осознание ответственности за выбор поступка в отношении собственной семьи и осознание последствий совершенных поступков

<b>Эмотивный компонент.</b>  Формирование эмоционально-чувственного осознания, полученных представлений об ответственном отношении к семье.	<b>Мотивационный.</b> Включает в себя систему мотивов, определенных ценностных действий по отношению к семье	<b>Мотивы</b> побудительные причины, повод к действию по отношению к семье.
	<b>Нравственные чувства</b> Обеспечивает осознание собственного поведения,	<b>Категории нравственности:</b> честность, доброта, искренность, долг перед семьей и их внешнее выражение через нравственную активность
	<b>Эмоциональный.</b> Осознанное эмоциональное отношение к фактам и явлениям окружающей действительности к собственному поведению. Ретроспективной стороной критерия является чувство вины.	<b>Эмоции.</b> Душевные переживания за результаты деятельности, собственное поведение сопереживание чужой. Волевые качества – настойчивость, усердие, сознательность. Волевое ответственное действие свидетельствует о полной ответственности учащихся за свои поступки.
<b>Деятельностный компонент.</b>  Действия, направленные на осознанное проявление ответственных отношений к семье.	<b>Волевой.</b> Подчиненность личности всем внутренним способностям и мотивам и соответствие их с целями связанными с осознанным ответственным поведением и проявление его в собственной деятельности.	<b>Включение в деятельность.</b> Понимание необходимости держать ответ за реализацию поставленной задачи (самоконтроль).
	<b>Рефлексивный</b> Контроль и оценка собственного поведения по отношению к семье. Положительное отношение к рефлексивной и оценочной деятельности.	<b>Самооценка</b> – оценка самого себя, собственного поведения. <b>Самоанализ действий</b> Умение оценить и проанализировать собственное ответственное поведение.

В итоге состав перечисленных нами критериев и показателей раскрывает сущность ответственного отношения как качества личности, которое реализуется на компонентах деятельности субъекта. Внутренняя потребность личности направленная на ответственное отношение к собственной семье, связана с отношением личности к содержанию и процессам деятельности, а так же с уровнями сформированности таких качеств, как чувство долга, дисциплинированность, исполнительность, настойчивость и др.. Только при условии полного осознания личности собственной деятельности, последовательности эмоционально-волевых усилий, наличия адекватной самооценки и самоконтроля, можно говорить о сформированном качестве ответственного отношения к семье. А соответственно и утверждать, что формирование ответственного отношения подростков к семье это последовательное развитие ее компонентов.

Руководствуясь исследованиями Н.В. Винокуровой, Ф.И. Иващенко, В.И. Казаренкова, Т.Н. Сидоровой, экспериментальным путем была выявлена неравномерность развития ответственного отношения подростков к семье, что позволило условно выделить три его уровня: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень выявлен у подростков, которые имеют представления об ответственности, ответственном отношении, прекрасно владеют материалом о взаимоотношениях личности, семьи, общества. Понимают значение ответственного отношения. Осознают уровень нормативной ответственности за совершенные поступки. Подростки данного уровня следуют ответственному поведению в силу внутренней мотивации и побуждений. Суждения об ответственном отношении к семье в данной группе учащихся находятся на уровне суждений-убеждений. Личность морально устойчива, способна к длительным волевым усилиям, эмоционально открыта. Умеет управлять и контролировать собственные эмоции. Личность способна к самостоятельному принятию ответственных решений и их критической оценке. Обладает такими качествами как честность, принципиальность, дисциплинированность. Инициативна в собственной деятельности, деятельностная сторона личности хорошо развита. Самооценка подростка адекватна реальности. На данном уровне проявляется высокий уровень сознательности принципиальности и честности личности.

Подростки со средним уровнем ответственного отношения к семье, проявляют данное качество избирательно, хотя и знают об ответственности, ответственном отношении, но не осознают необходимости в его проявлении. Понимание се-

мейного долга ограничено личными интересами, осознание нормативной ответственности, не способствует регуляции деятельности. Побудителем к ответственному поведению на данном уровне, чаще становятся внешние факторы, а не внутренняя мотивация. Нравственно-оценочные суждения находятся на лично значимом, чаще констатирующем уровне. Проявление эмоций происходит в значимых для личности случаях, волевые проявления так же ситуативны. Деятельность активно избирательная. Проявление эмоций и чувств импульсивно в значимых для ученика ситуациях. Личность не всегда способна к правильной оценке и самооценке. В делах чаще небрежна, нуждается в побуждающих факторах. Уровень сознательности средний, принципиальность и честность проявляется в зависимости от обстоятельств в деятельности.

Школьники, у которых выявлен низкий уровень, понимают сущность ответственного отношения примитивно, суждения находятся на констатирующем уровне, мотивация слабо развита. Слабо развита способность к длительным волевым усилиям. Действия подростков этого уровня чаще эмоционально не окрашены, не обоснованы. Требования ответственности воспринимаются нередко негативно. Уровень сознательности низкий. Учащиеся допускают неверность своего слова, нарушают обязанности, принципиальность проявляют крайне редко.

Для диагностики критериев, показателей и уровней сформированности ответственного отношения в ходе эксперимента использовались следующие методики: анкетирование, анализ теста Т. Штрайберга «Родитель и подросток»; опросник А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудач»; диагностика В.Л. Маршук оценочная шкала проявления социально-полезных и нравственных качеств; диагностика Б. Басса определение нравственности личности; методика выявления самооценки; анализ решения практических задач; опросник С.Столина Образ-Я; анализ самооценки; результаты заполнения Дневников отношений подростками и их родителями.

На констатирующем этапе эксперимента проведенного в 2009-2010 учебном году среди подростков города Новокузнецка, с помощью перечисленных диагностик было выявлено, что из 380 учащихся только 30% респондентов довольны своими отношениями в семье, остальные 70 % ответили, что взаимопонимание в семье отсутствует. Из числа опрошенных 58% учащихся показали низкий уровень сформированности ответственного отношения к семье, 32% учащихся – средний уровень, 10% учащихся – высокий уровень. Данные результаты позволили утверждать о том, что молодое поколение перестает осознавать ценность семьи для общества, прекращает



понимать потребности своих семей и полностью или частично нести ответственность за собственные поступки перед родными и близкими.

Для формирования компонентов и повышения уровня ответственного отношения подростков к семье был использованы такие средства обучения как: программа элективного курса «Подросток. Семья. Общество», методическое пособие для учителя, программа воспитательной работы «Семья и подросток», электронный учебник «Родители и дети» и информационный сайт Pozdnyakova.ucoz.ru. Все эти средства вошли в единый учебно-методический комплекс. Цель реализации комплекса на формирующем этапе эксперимента - сформировать ответственное отношение подростков к семье через систему урочно-внеурочных занятий и дополнительных мероприятий с родителями. Вся экспериментальная деятельность на формирующем этапе реализовывалась исходя из следующих задач:

- Вооружить учащихся знаниями об ответственности, ответственном отношении к семье, семейного долга, ценностях и традициях семейной жизни и т.д.

- Сформировать положительное отношение личности к ответственному поведению в отношении семьи, добиться осознания необходимости данного поведения для общества.

- Создать условия для приобретения подростками опыта ответственного поведения в отношении семьи.

- Повысить педагогическую культуру родителей по вопросам воспитания ответственного отношения подростков.

При изучении материала элективного курса «Подросток. Семья. Общество» использовались разнообразные методы и формы работы: лекции с элементами беседы; семинары; дискуссии; круглые столы; метод «аквариум»; беседы; наблюдение; анализ контент-сочинений, продуктов деятельности детей и т.д. Для внеклассных мероприятий по программе «Семья и подросток» использовались проектная работа; тренинги; ролевые игры; проблемные лаборатории; имитационные упражнения совместные детско-родительские круглые столы. Занятия по программам велись параллельно, что давало возможность проведения совместных родительско-детских мероприятий. В рамках воспитательно-образовательного процесса проводились совместные собрания, круглые столы и дискуссии родителей и детей для закрепления полученных знаний. Тематика совместных мероприятий:

- Родительско-детское собрание «Что мы знаем об ответственности в семье!»

- Круглый стол «Подумаем вместе «Проблемы моей семьи»».

- Родительско-детское собрание «Конфликт поколений... Как его избежать» (составление правил выхода из конфликта в семье).

- Конференция «Наши успехи в решении семейных вопросов».

В рамках эксперимента учащиеся их родители заполняли «Дневники отношений». «Дневник отношений» состоит из пяти разделов: дата (описание, когда произошло действие), событие (что произошло), реакция родителей на событие, реакция ребенка на событие, рефлексия. Заполнение «Дневников» было необходимо для выявления качественных изменений ответственности подростков проявляющейся в действиях по отношению к семье. Анализ записей в «Дневниках» (1 раз в две недели) родителями и детьми способствовал формированию критической оценки собственного поведения, навыков самоанализа и самооценки поведения в отношении семьи, формированию положительного отношения к рефлексивной и оценочной деятельности собственного поведения. В результате обсуждения записей в «Дневниках» члены семей приходили к единому мнению об отношениях между ними за определенный промежуток времени, о возможных причинах конфликтов, непонимания, безответственного отношения в семье или, наоборот, о действиях поддерживающих эмоционально-комфортный баланс в семье. В случае затруднений при самоанализе «Дневников» участники эксперимента могли обратиться в школу к психологу или классному руководителю. Из 380 семей участвующих в эксперименте 201 семья (53%) со-

гласились вести «Дневники отношений». Около 120 семей из 201 семьи (59%) на первых этапах самоанализа «Дневников» обратились за помощью к психологу и классным руководителям, к окончанию учебного года только 15 семей регулярно работали с классными руководителями, 10 семей через электронную почту. Остальные семьи, изначально испытывающие затруднения стали самостоятельно справляться с самоанализом «Дневников».

Для стимулирования внимания и интереса к образовательному процессу по формированию ответственного отношения подростков к семье были использованы электронные средства обучения: электронный учебник и специально разработанный авторский сайт.

Электронный учебник «Родители и дети» семьи учащихся получили вначале эксперимента. Учебник состоит из следующих 8 разделов. «Аннотация» краткая характеристика пособия. «Занятия» состоящее из двух информационных блока «Дети», «Родители», с тематическими страницами «Конфликт в семье», «Тяжелое поручение как его выполнить?», «Стили общения», «Как понять своего ребенка?» и т.д. Раздел «Правила ответственности» раздел, в котором описываются правила ответственного отношения как подростков к семье, так и родителей по отношению к подросткам. «Подумай и скажи» - кроссворды, логические задания, проблемные ситуации по тематике элективного курса «Подросток. Семья. Общество». «Документы» в котором представлены полный текст Конституции РФ, выдержки из семейного кодекса, а так же несколько научных статей. «Глоссарий» содержит 1000 терминов по семейному воспитанию и отношениям в семье. «Тренинги и тесты». В разделе представлено несколько тренингов, таких как «Письмо семье», «Семейные роли» «Десять моих я» и т.д. Тематика тестов разнообразна «Ответственный ли я человек», «Ради чего вы это делаете», «Причины конфликтов в семье», «опросник родительского отношения» и другие. «Проекты» в разделе предложены программы и шаблоны проектов «Семейное древо», «Герб семьи», «История семейной реликвии», «Семейный бюллетень», которые будут реализованы родителями и детьми совместно.

Удобная система навигации и гиперссылок учебника позволяет легко перемещаться по блокам и модулям раздела и выбирать индивидуальную или коллективную траекторию обучения. Пособие обладает наглядностью видео, иллюстрациями, схемами, таблицами, графиками. Использование данного электронного пособия семьями учащихся дома и учащимися в процессе изучения элективного курса «Подросток. Семья. Общество» активизирует познавательную активность подростков и членов их семьи, увеличивает процент самостоятельной работы школьников по обозначенным проблемам. А так же способствует налаживанию отношений в семье. Например, мнение В.С Зуевой мамы ученицы 8а класса: «Разбирая задания электронного учебника, совместно с Татьяной я постепенно смогла наладить общение со своей дочерью, научилась спокойно обсуждать с ней конфликты, слушать ее подростковые проблемы. Работая над проектом «Семейный бюджет» я на примере смогла показать дочери как нашей семье нелегко в финансовом плане».

Форма общения через систему Интернет (с использованием сайта и электронной почты) с первых дней эксперимента вызвала большой интерес среди участников эксперимента. Родители и дети отметили удобство общения через Интернет объясняя это тем, что при минимальных временных затратах они могут получать максимальную информацию на интересующие их вопросы. Использованные виды работ через систему Интернет.

- дистанционное обучение родителей и подростков через информационные блоки на сайте, дистанционные психолого-педагогические консультации через электронную почту в режиме on-line и off-line;

- организация Web-форумов по проблемам ответственности подростков;

- on-line опросы по тематике курса;

- оперативное информирование участников эксперимента по различным вопросам организации педагогического про-

цесса и предстоящим мероприятиям в ходе эксперимента, через «ленту новостей» сайта.

Дистанционная система проведения родительских собраний позволила решить проблему низкой посещаемости родителей школы. По мнению родителей, дистанционная форма проведения родительских собраний наиболее удобна и повышает интерес к деловому общению со всеми субъектами образовательного процесса, позволяя при этом в свободной форме высказывать свое мнение, обсуждать индивидуальные проблемные вопросы, с учителем не стесняясь родительского сообщества класса. Отзыв А.И. Скороходовой мамы ученика 6 а класса на форуме сайта по теме «Дистанционные родительские собрания»: «Мне понравилась форма дистанционного проведения родительского собрания представленная нашим классным руководителем в рамках курса по формированию ответственности подростков. В связи с плотным графиком работы я не всегда успеваю посетить школьные собрания, а здесь в удобное для себя время я смогла ознакомиться с предоставленными мне материалами по решению конфликтов с подростком, ответить на вопросы учителя и плюс поинтересоваться успеваемостью сына». В результате регулярного взаимодействия учителя и родителей через дистанционные собрания, мы отметили увеличения интереса родителей к образовательно-воспитательному процессу, активизацию участия родителей в дискуссионных вопросах на форуме сайта, образование тесных контактов с родителями, способствующих дальнейшему партнерскому сотрудничеству в рамках эксперимента.

Таким образом, в процессе формирования ответственного отношения подростков к семье для наибольшей результативности эксперимента нами использовались традиционные и инновационные средства обучения подростков и их родителей.

Результаты повторной диагностики на контрольном этапе эксперимента показали, что использование учебно-методического комплекта в воспитательно-образовательном пространстве школы способствовали изменению уровней сформированности ответственного отношения подростков к семье. Данные, полученные в ходе контрольного исследования, позволили разделить учащихся по уровню ответственного отношения к семье на три группы: 2% учащихся – низкий уровень. Категория учащихся данного уровня по сравнению с результатами констатирующего этапа эксперимента уменьшилась на 56%. 47% учащихся – средний уровень. Увеличение данной категории на 15%. 51% учащихся – высокий уровень. Увеличение данной категории учащихся на 41%.

Для выявления результативности проведенного нами эксперимента мы проанализировали положительные и отрицательные, нулевые сдвиги по критериям сформированности ответственного отношения подростков к семье. Для этого были созданы специальные экспериментальные условия, предположительно влияющие на те или иные показатели, и сопоставлены замеры по первому и второму срезам, проведенных до и после экспериментального воздействия на одной и той же группе испытуемых. Для анализа сдвигов под влиянием экспериментальных воздействий одних и тех же показателей, измеренных у одних и тех же испытуемых до и после воздействия, при отсутствии контрольной группы мы использовали критерии знаков G и критерий Т.Вилкоксона [4, с. 215].

В результате анализа сдвигов было выявлено, что вероятность положительного влияния предлагаемой методики на измеряемые показатели составляет 0,9 или 90%. Значит, использованный нами педагогические средства оказывают значимое положительное влияние на изменение уровней сформированности ответственного отношения подростков к семье.

#### Библиографический список

1. Муздыбаев, К. Психология ответственности / ред. В.Е. Семенова. - Л.: Наука, 1983.
2. Плахотный, А.Ф. Проблема социальной ответственности. - Харьков: Политиздат, 1981.
3. Мясищев, В.Н. Психология отношений. - М.: ЭКСМО, 1995.
4. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Русь, 2003.

#### Bibliography

1. Muzdybaev, K. Psihologiya otvetstvennosti / red. V. E. Semenova. - L.: Nauka, 1983.
2. Plahotnyj, A.F. Problema social'noj otvetstvennosti. - Har'kov: Politizdat, 1981.
3. Myasishev, V.N. Psihologiya otnoshenij. - M.: KSMO, 1995.
4. Sidorenko, E.V. Metody matematicheskoy obrabotki v psihologii. – SPb.: Rus', 2003.

Статья поступила в редакцию 07.06.11

УДК 378

**Sannikova I.R. ABOUT IMPROVEMENT OF QUALITY OF TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES IN HIGH SCHOOL.** In the work are described directions of modernization of process of speaking another language preparation of the modern expert according to new tendencies of the Russian competences education, reference points are planned for formation of a complex communicative at orientation to abilities, needs, personal qualities of trainees, are analyzed opportunities improvement of quality of teaching of foreign languages.

**Key words:** a foreign language, system lingual education, lingual communicative competence, improvement quality teaching foreign languages.

**И.Р. Санникова, канд.пед.наук, преп. СурГПУ, г. Сургут, E-mail: Irinasanny@mail.ru**

## ОБ УЛУЩЕНИИ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

В работе описаны направления модернизации процесса иноязычной подготовки современного специалиста в соответствии с новыми тенденциями российского образования, намечены ориентиры на формирование комплекса коммуникативных компетенций при ориентации на способности, потребности, личностные качества обучаемых, проанализированы возможности улучшения качества преподавания иностранных языков.

**Ключевые слова:** иностранный язык, система иноязычного образования, иноязычная коммуникативная компетенция, улучшение качества преподавания иностранных языков.

В системе современного высшего образования в России сложилась определенная система преподавания иностранных языков, которая отражает динамику изменений в образовании как в социальном институте. Н.Д.Гальскова отмечает, что в профессиональном общении понятие «система обучения иностранным языкам» используется как минимум в трех аспектах:

- как процесс или совокупность образовательных процессов по иностранным языкам;
- как система образовательных учреждений, в которых изучается иностранный язык, то есть система как социальный институт;
- как социально-культурная сфера деятельности [1, с. 14].

В высших учебных заведениях России существует следующая система иноязычного образования:

- вузы или факультеты, готовящие специалистов, для которых иностранный язык является профессией. Обучение проводится по государственным стандартам «Лингвистика и межкультурная коммуникация» и «Теоретическая и прикладная лингвистика» «Иностранный язык с дополнительной специальностью»;
- вузы или факультеты, готовящие специалистов со знанием иностранных языков в самых разных профессиональных сферах (юристы, экономисты, политологи, менеджеры и др.), для которых иностранный язык является дополнительным средством осуществления их основной деятельности. Обучение осуществляется в рамках дополнительных образовательных программ в объеме 1400-1500 часов аудиторного времени;
- вузы или факультеты, готовящие специалистов по специальностям высшего профессионального образования в качестве дополнительного вида деятельности на иностранном языке. Эти вузы осуществляют преподавание иностранного языка в объеме около 750 аудиторных часов для получения дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» [2].

Любой профессии можно и нужно научить. Преподаватель не является исключением, но подготовить учителя-профессионала без стремления самого учителя к самосовершенствованию невозможно. По мнению Е.И. Пассова преподаватель должен обладать мастерством и быть личностью. В противном случае нам не удастся сделать образование мощным фактором социального, экономического и духовного развития, фактором его интеллектуального возрождения [3, с. 9]. В этой связи представляется необходимым рассмотреть существующие противоречия между происходящими в современном обществе и науке изменениями и требованиями, предъявляемыми к качеству преподавания иностранных языков.

В результате развития смежных наук, в частности, прагматистики, в методике преподавания сформировался личностно-деятельностный подход, предполагающий овладение коммуникативной деятельностью через формирование комплекса коммуникативных компетенций при ориентации на способности, потребности, личностные качества обучаемых [4].

Для методики преподавания иностранных языков актуальным становится в настоящее время развитие у обучаемых способности к межкультурной коммуникации, которая определяется И.И.Халеевой как «совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным структурам и языкам. Она происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом и осознают тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает чужеродность «партнера» [5].

Поскольку предметом исследования методики становится культурная принадлежность человека, проявляющаяся в процессе коммуникации, остро встает вопрос об улучшении качества преподавания иностранных языков на специальных фа-

культетах вузов. Не секрет, что даже при условии хорошего владения языком преподаватель вуза не всегда обладает подлинной профессиональной (методической) культурой. В связи с вышесказанным справедливо утверждение Е.И. Пассова о необходимости умения учителя передать иноязычную культуру своим ученикам, умения обучать [3, с. 60].

Методическая культура представляет собой накопление человечеством социального опыта обучения иностранным языкам, в процессе которого И.Я. Лернер выделяет четыре элемента: знания, опыт, способность творить и желание работать [6, с.20]. Следовательно, содержание методической культуры может изменяться в зависимости от целей обучения.

Не менее важным компонентом методической подготовки преподавателя является понимание сущности преподаваемого предмета, глубокое знание языка, осознание необходимости реального выхода на иную культуру и ее представителей.

Культурная составляющая в методике означает формирование умения понимать подстрочный смысл и различную окраску высказывания, правильно интерпретировать культурные эпизоды и культурные реалии при чтении газет, журналов, художественной литературы, правильно понимать поведение участника коммуникации, принадлежащего к другой культуре (например, правильное понимание и использование аббревиатур, фразеологических единиц). Таким образом, современный специалист должен быть готов к межличностному и межкультурному сотрудничеству как внутри своей страны, так и на международном уровне.

Чтение художественной литературы на иностранном языке с последующим обсуждением на занятии решает сразу несколько задач в рамках развития иноязычной коммуникативной компетенции:

1. знакомство с творчеством писателей страны изучаемого языка как частью национального достояния государства;
2. анализ типичных ситуаций общения, представленных в произведении;
3. изучение социальной дифференциации языка на всех уровнях его структуры и характер взаимосвязей между языковыми и социальными явлениями - составление общего портрета персонажа по языковым характеристикам (использование в речи героя тех или иных грамматических конструкций, разговорной лексики, этикетных фраз, свидетельствующих о его возрасте, характере, принадлежности к определенной социальной группе и т.д.);
4. воспитание толерантности и уважительного отношения к чужой культуре;
5. совершенствование навыков практического владения языком.

Опираясь на результаты исследований в области прагматистики (Почепцов Г.Г., Сусов И.П., Трошина Н.Н., Халеева И.И., Rathmayer R. и др.) можно отметить, что язык в XXI веке изменился, и содержание обучения должно представлять современный образ языка. Однако на практике мы наблюдаем значительную разницу между современным живым языком и учебным языком из вузовских учебников и учебных пособий, вследствие чего студенты испытывают трудности в процессе реальной межкультурной коммуникации. На занятиях по иностранному языку необходимо использовать в учебных целях язык сегодняшнего дня, образцы которого можно найти в СМИ, Интернете, в повседневной практике общения носителей языка.

Основываясь на опыте преподавания английского языка, студентам неязыковых специальностей, можно утверждать, что вопрос о повышении качества преподавания иностранных языков в вузе становится наиболее актуальным в связи с подписанием Болонской декларации, открывающей широкий выход молодому поколению российских граждан в многоязычное образовательное пространство мирового сообщества.

Рассматривая следующий компонент преподавания иностранных языков, обратимся к определению целей обучения. Как известно, одной из целей обучения иностранных языков в вузе является развитие иноязычной коммуникативной компе-

тенции во всем многообразии ее компонентов (языкового, речевого, социокультурного, компенсаторного, учебно-познавательного).

Коммуникативная компетенция стала рассматриваться как цель обучения с появлением в конце 1970-х гг. коммуникативного метода обучения иностранным языкам, где основной акцент ставился на необходимость подготовки обучающихся к реальному общению на изучаемом языке. Следует признать, что в связи с распространением коммуникативного метода уделялось значительное внимание коммуникации, однако ни в коей мере не умалялись достоинства и актуальность грамматики. К сожалению, для многих методистов приход коммуникативного метода ошибочно означал и означает отказ от грамматики, хотя в современном образовательном стандарте по иностранным языкам овладение грамматическими средствами рассматривается как одна из целей обучения в рамках развития языковой компетенции [7, с. 4].

Резко возросшие за последнее десятилетие контакты учителей, преподавателей, школьников и студентов с носителями изучаемого языка, бесспорно, играют важную роль в развитии иноязычной коммуникативной компетенции, однако в научной литературе до сих пор отсутствует четкое описание теоретического конструкта носителя языка. Ученые еще однозначно не определили, представитель какой этнической группы, возраста, гендера, социального класса, профессии и образования может являться производителем языковой нормы и служить эталоном для подражания.

В западной научной литературе можно встретить понятия прескриптивная (prescriptive) и дескриптивная (descriptive) грамматика. Термин «прескриптивная грамматика» обозначает правила, представленные в грамматических справочниках. Дескриптивная грамматика обозначает разговорную грамматику, которую носители языка используют в неофициальном общении. Однако необходимо помнить, что в ситуациях формального общения некоторые сокращения в речи просто неуместны. Нет сомнения, что в процессе преподавания иностранного языка основной акцент должен ставиться на правилах прескриптивной грамматики, поскольку, владея литературным языком, человек всегда сможет перейти на разговорные и сокращенные формы в зависимости от контекста общения. Как справедливо отмечает П.В. Сысоев [8], знания прескриптивной грамматики позволяют обучаемым:

- более точно и корректно выражать свои мысли на иностранном языке;
- лучше понимать речь говорящего или печатный текст;
- достигать более высокого уровня владения языком;
- получать уверенность во владении языком;
- обращаться к правилам в процессе самостоятельного использования языка и самообразования.

В методике выделяют два основных подхода к обучению грамматике – эксплицитный и имплицитный. Первый отличается объяснением грамматических правил и явлений. Второй же, наоборот, характеризуется повторением и заучиванием грамматически верных структур без изучения самих правил. Эксплицитный подход к обучению грамматике реализуется двумя методами – индуктивным, когда учащиеся в результате анализа предложенного фрагмента языковой/речевой ситуации сами находят грамматические закономерности и формулируют грамматические правила, и дедуктивным, при котором учитель сначала предъявляет грамматическое правило, а затем учащиеся отрабатывают новые структуры в коммуникативно-ориентированных заданиях.

Анализ методической литературы и собственный опыт преподавательской деятельности показывают, что в чистом виде ни один из подходов или методов на практике не используется. В зависимости от этапа обучения, когнитивного развития студентов и сложности материала могут использоваться разные подходы и методы. Такое сочетание создает благоприятные условия для студентов с разным уровнем интеллекта, способностями и стилями обучения овладевать грамматическим материалом.

Методики обучения грамматике иностранного языка характеризуются совокупностью определенных принципов, среди которых принцип последовательного обучения, при котором грамматический материал преподается в определенной последовательности, можно назвать одним из важнейших. Например, изменение притяжательных местоимений по падежам изучается после склонения существительных, а при знакомстве с временами сначала изучается активный залог, а затем пассивный.

Следовательно, улучшению качества преподавания способствует контроль сформированности грамматических навыков, входящий в контроль уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Принимая во внимание эффект обратного действия, отсутствие контроля конкретного аспекта языка приведет к его игнорированию студентами и преподавателями. Преподавателю самому придется решать, какой прием использовать для контроля навыков, но нельзя забывать и о том, что студенты должны получить возможность общаться на иностранном языке и это общение ни в коем случае не должно постоянно прерываться по причине некорректного использования ими грамматических правил.

Резюмируя вышесказанное, можно утверждать, что глобализация общества, потребность личности в быстрой адаптации к условиям постоянно изменяющегося поликультурного мира усиливают интерес педагогов и методистов к предмету «иностранному языку». На протяжении всей истории изучение языков рассматривалось как безусловный элемент образования культурного человека. В наш век в связи с глобальными изменениями в политической и экономической жизни общества изучение иностранного языка как средства межкультурного общения в условиях диалога культур становится важной задачей, успешное решение которой во многом зависит от профессиональной квалификации педагогических кадров.

В последние десятилетия проведены исследования, направленные на улучшение качества преподавания иностранного языка, разработаны подходы к изучению иностранных языков. Так, лингвострановедческий подход обращает основное внимание на то, что отличает культуры носителей конкретных языков. Лингвострановедение, с одной стороны, обогащает обучаемых сведениями о стране, необходимыми и достаточными для адекватной коммуникации, с другой стороны, обучает приемам и способам самостоятельного извлечения фоновой информации – фактов культуры – из средств национально-культурной номинации (реалий, топонимов, антропонимов, афоризмов, фразеологизмов).

Диалог культур, как результат социокультурной направленности обучения, ориентирует на усиление культуроведческого аспекта в содержании обучения иностранным языкам, приобщая студентов к культуре страны изучаемого языка. Коммуникативное и социокультурное развитие студентов через обучение иностранным языкам осуществляется в большей мере за счет правильной реализации лингвострановедческого подхода. Такой подход обеспечивает усвоение языка в тесной связи с иноязычной культурой, включающей в себя сведения об истории, архитектуре, искусстве, литературе, нравах и обычаях, быте, традициях, географических и климатических особенностях страны изучаемого языка. В результате происходит обновление содержания обучения. Задача преподавателя – находить наиболее эффективные приемы работы со страноведческим материалом. Говоря о лингвострановедческом подходе, следует выделить важность чтения аутентичных текстов.

Социокультурный подход, предполагающий активное использование иностранного языка в процессе познания мировой культуры, базируется на принципах дидактической культуросообразности, диалога культур и цивилизаций, использования методически приемлемых проблемных культуроведческих заданий. Отбор культуроведческого материала проводится с учетом его ценностного смысла и значимости для формирования у студентов неискаженных представлений об истории и культуре народов страны изучаемого языка, его приемлемости с точки зрения возрастных, когнитивных и

коммуникативных особенностей обучаемых. Изучение иностранного языка в контексте диалога культур и цивилизаций позволяет развивать у студентов готовность к общению в инокультурной среде на основе сопоставления отечественной и европейской культур, выявления общего и специфического.

Перед преподавателем стоит сложная задача правильного построения и организации учебного процесса с учетом интеграции культурологических знаний, в связи с чем необходимо тщательно продумать последовательность представления материала, который включал бы в себя глубокие сведения о культуре страны, нормах поведения, речевые и возрастные изменения, реалии жизни и быта и т.д. Особое внимание следует уделить упражнениям. Необходимо отобрать не только тексты, но и организовать работу со словарем.

Коммуникативный подход предусматривает необходимость построения учебного процесса как модели общения. При организации иноязычного общения следует соблюдать его основные параметры (мотивированность, целенаправленность, личностный смысл, речемыслительная активность, индивидуальность отношения, ситуативность, связь речевой деятельности с различными формами деятельности, функциональность, содержательность, информативность, проблемность, новизна, выразительность, единство вербальных и невербальных средств общения).

Таким образом, качество преподавания иностранного языка в вузе зависит от:

1. уровня профессиональной подготовки специалиста;
2. опыта преподавательской деятельности;
3. стремления к самосовершенствованию и самообразованию;
4. обеспечения учебной литературой и материального оснащения вуза;

#### Библиографический список

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: Аркти, 2004.
2. Приказ Министерства образования России № 1435 от 04.06.97 «О присвоении дополнительной квалификации» выпускникам вузов по специальностям высшего профессионального образования. Приложение к приказу Минобразования России от 4 июля 1997г. №1435 «Государственные требования к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника для получения дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (третий уровень высшего профессионального образования).
3. Пассов, Е.И. Мастерство и личность учителя. На примере деятельности учителя иностранного языка / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, Н.Е. Кузовлева, В.Б. Царькова. – Москва: Наука, 2001.
4. Акопянц, А.М. Лингвопрагматика и методика обучения иностранным языкам // ИЯШ. – 2006. – № 2.
5. Халеева, И.И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам // Известия Российской Академии образования. – 2000. – № 1.
6. Лернер, И.Я. Дидактическая система методов обучения. – М., 1976.
7. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования (иностранные языки) // «Методическая мозаика». Приложение к журналу ИЯШ. – 2004. – №4.
8. Сысоев, П.В. Нужна ли нам грамматика, и если нужна, то какая? // ИЯШ. – 2007. – № 2.

#### Bibliography

1. Gal'skova, N. D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam. - M.: Arkti, 2004.
  2. Prikaz Ministerstva obrazovaniya Rossii № 1435 ot 04.06.97 "O prisvoenii dopolnitel'noj kvalifikacii" vypusk-nikam vuzov po special'nostyam vysshego professional'nogo obrazovaniya. Prilozhenie k prikazu Minobrazovaniya Rossii ot 4 iyulya 1997g. №1435 "Gosudarstvennye trebovaniya k minimumu soderzhaniya i urovnyu professional'noj podgotovki vypuskni-ka dlya polucheniya dopolnitel'noj kvalifikacii "Perevodchik v sfere professional'noj kommunikacii" (tretij uroven' vysshego professional'nogo obrazovaniya).
  3. Passov, E.I. Masterstvo i lichnost' uchitelya. Na primere deyatel'nosti uchitelya inostrannogo yazyka / E. I. Passov, V. P. Kuzovlev, N.E. Kuzovleva, V. B. Car'kova. - Moskva: Nauka, 2001.
  4. Akopyanc, A. M. Lingvopragmatika i metodika obucheniya inostrannym yazykam // IYaSh. - 2006. - № 2.
  5. Haleeva, I.I. O gendernyh podhodah k teorii obucheniya yazykam i kul'turam // Izvestiya Rossijskoj Akademii obrazovaniya. - 2000. - № 1.
  6. Lerner, I.Ya. Didakticheskaya sistema metodov obucheniya. - M., 1976.
  7. Federal'nyj komponent gosudarstvennogo standarta obshego obrazovaniya (inostrannye yazyki) // "Metodicheskaya mozaika". Prilozhenie k zhurnaluy IYaSh. - 2004. - №4.
  8. Sysoev, P.V. Nuzhna li nam grammatika, i esli nuzhna, to kakaya? // IYaSh. - 2007. - № 2.
- Статья поступила в редакцию 2.06.11*

5. объема учебной нагрузки преподавателя.

К факторам, способствующим повышению качества преподавания иностранного языка, можно отнести следующие:

- повышение методической культуры преподавателей;
- контроль за усвоением получаемых студентами знаний по всем видам речевой деятельности (тестирование, рейтинг, мероприятия на иностранном языке);
- обучение на курсах повышения квалификации (знакомство и внедрение в учебный процесс новых педагогических технологий, приемов и методов обучения);
- взаимопосещаемость занятий преподавателями, обобщение опыта.

В заключение следует отметить, что решение вопроса об улучшении качества преподавания иностранных языков продиктовано социальным заказом общества, в котором предстоит жить нашим будущим специалистам и от того, насколько эффективно будет выстроена система преподавания рассматриваемой дисциплины в вузе.

Учет таких областей психологии как психология познавательных процессов (памяти, восприятия и мышления), возрастная психология и социальная психология позволяет пересмотреть и изменить технологию преподавания и обосновать современные тенденции в обучении иностранным языкам.

Форма должна соответствовать содержанию, правильно сконструированный и организованный процесс коммуникации должен быть облачен в соответствующий функциональный стиль. При этом после прохождения базового курса студенты должны уметь применять эти навыки во всех курсах, при выполнении разнообразных заданий и должны иметь возможность их отрабатывать до степени свободного владения.

УДК 378

**Zhuk I.V. VALUE ORIENTATION'S FORMING IN LEARNING ACTIVITY OF STUDENTS STUDING DIRECTOR'S SPECIALITIES.** The article tells about one of the major pedagogical conditions of forming culture skills of communicative activity among the students of director's specialities. It proclaims the necessity of forming nonlearning activity based on the orientation of students on cultural professional activity's values of students studying at director's specialities.

**Key words:** culture, valuable orientation, communicative culture, the director of mass shows.

**И.В. Жук, ст. преп.** Челябинской государственной академии культуры и искусств,  
г. Челябинск, E-mail: irina\_zhuk@list.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ РЕЖИССЕРСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ

В статье раскрыто одно из важнейших педагогических условий формирования коммуникативной культуры у студентов режиссерских специальностей. Обоснована необходимость ориентации студентов режиссерских специальностей в ценностях культуры профессиональной коммуникативной деятельности.

**Ключевые слова:** культура, ценностная ориентация, коммуникативная культура, режиссер театрализованных представлений и праздников.

В науке культура рассматривается как исторически сложившаяся совокупность социальных норм и ценностей конкретной общественной формации. Она включает в себя материальные и духовные ценности, созданные руками и умом человека, а также комплекс знаний и умений, обеспечивающий ценностные ориентации личности, формирование у неё целостной картины мира. Культура выступает как способ ценностного освоения действительности человеком. Соответственно, как способ освоения действительности, культура выступает не как отдельные оценки, нормы, не как их набор, а как ценностные элементы, взятые как целостность [1, с. 226-227].

Как известно, ценности приобретаются человеком в процессе воспитания и существуют на бессознательном уровне, моделируя все его поведение, в том числе коммуникативную деятельность.

Уровень образованности студентов режиссерских специальностей, исходя из нашего исследования, определяются степенью их приобщения к культурным ценностям, их отношением к приобретению знаний, формированию устойчивых нравственных принципов поведения и отношений, развитием эстетических чувств. Следовательно, присвоение коммуникативной культуры выступает одним из основных путей формирования личности студента режиссерских специальностей.

Мы считаем, что ведущим критерием при определении уровня подготовленности студента к профессиональной деятельности является содержание ценностей, которыми он руководствуется и на которые он ориентируется в своей деятельности.

Понятие «ценность» широко используется в современной науке и имеет различные толкования у таких авторов, как Б. Г. Ананьев, Г.М. Головных, Б.П. Тугаринов, А.В. Кирьякова. Мы будем исходить из предположения о том, что ценностные ориентации выступают, с одной стороны, как процесс, в котором происходит ориентация личности в ценностях; с другой стороны, что данная ориентация ведет к результату, когда ценности становятся структурным элементом личности, что закрепляется жизненным опытом, совокупностью переживаний.

Студенты режиссерских специальностей находятся в состоянии целенаправленной активности и каждая область их взаимодействия с окружающим миром, так или иначе, подвергается ценностному освоению. Совокупность разнообразных отношений студентов к социальной среде, к самим себе, порождаемых витальными потребностями и модифицируемых

системой символов и средств культуры, образует системно-иерархическую структуру.

Будучи образованием идеального порядка, ценности получают практическое воплощение в реальном поведении студентов режиссерских специальностей на профессиональном, общественном, образовательном, личностном уровнях. Особенности строения и содержания ценностных ориентаций их личности обуславливают её направленность и определяют их позицию по отношению к тем или иным явлениям действительности. Ценностные ориентации играют ведущую роль в регуляции социального поведения студента, будущего режиссера театрализованных представлений и праздников, включая установки личности, мотивы, интересы.

Мы согласны с мнением Н.А. Асташовой, что формирование ценностных ориентаций – процесс сложный, имеющий определенную временную протяженность, не предусматривающий навязывания, предполагающий деликатность в предъявлении и становлении аксиологической позиции [2, с. 11-13].

Полный цикл формирования коммуникативных ценностных ориентаций у студентов режиссерских специальностей представляет собой сложный процесс:

1. Предъявление коммуникативных ценностей студентам. Этот первый этап может осуществляться как в специально созданных условиях взаимодействия, так и в повседневном общении. Основной путь предъявления коммуникативных ценностей – каждодневная образовательная деятельность в условиях аудиторных занятий по дисциплине «Теория и практика современной режиссуры театрализованных представлений и праздников» и внеаудиторных занятий, взаимодействие «педагог – студент» во всевозможных проявлениях и сочетаниях. Педагог – лицо, создающее аксиологические ситуации, предъявляющее коммуникативные ценности человеческих взаимоотношений. Специально создаваемые коммуникативные ситуации в процессе овладения ими вышеуказанной дисциплины должны строиться на основе свободы выбора, возможности полноценного обсуждения предлагаемых вариантов, отсутствия давления и авторитарности.

2. Осознание коммуникативных ценностей студентами должно начинаться сразу при их предъявлении. Осуществляется это постепенно, включая в себя постижение содержания ценностных ориентаций режиссерской деятельности, действий на их основе, способов их осуществления и возможные результаты. На этом этапе должно формироваться осознанное побуждение, стимул, вызывающий необходимые проявления у студентов режиссерских специальностей, проходить разви-

тие их профессиональных значимых качеств. Коммуникативные ценностные ориентации должны приобретать свойство осознанности и направляющую функцию при выборе студентами приоритетов коммуникативной деятельности в подготовке театрализованных представлений и праздников, во внеучебной деятельности.

3. Принятие коммуникативных ценностных ориентаций студентами – осуществляется в условиях ее идентификации с ценностно-смысловыми образованиями самих студентов, в процессе соотнесения ценностной ориентации с иерархией субъективно значимых ценностей. На данном этапе коммуникативная ценностная ориентация должна приобретать смыслообразующую функцию и являться серьезным основанием для организации коммуникативной деятельности студентов в результате их творческой внеучебной деятельности.

4. Реализация коммуникативных ценностных ориентаций студентами. На этом этапе студенты должны проявлять свой потенциал, показывать весь спектр профессиональных возможностей. Коммуникативные ценностные ориентации должны проявить такие свои функциональные особенности, как насыщенность гуманистическим потенциалом, удовлетворение личностных, профессиональных интересов студентов с интересами и запросами общества.

5. Закрепление коммуникативных ценностных ориентаций студентов. Для того чтобы ценностные ориентации стали свойством студентов, они должны многократно осмыслить суть и смысл коммуникативных ценностных ориентаций, постоянно, вариативно реализовывать их в коммуникативной деятельности и поведении, как между организаторами праздника, так и в отношении потенциальных зрителей.

6. Актуализация потенциальных коммуникативных ценностных ориентаций. Она должна проходить у студентов осознанно, с учетом приобретенных умений и навыков в условиях внешней и внутренней необходимости. Этот этап завершает цикл.

В свете вышесказанного для нашего исследования особый интерес представляет проблема формирования у студентов профессиональных ценностных ориентаций. Профессиональные ценностные ориентации – это элемент внутренней структуры личности, выражающий её субъективное отношение к общественно значимым ценностям профессии и определённым компонентам профессиональной коммуникативной деятельности.

Важное значение для нашего исследования имеют следующие условия ориентации студентов, будущих режиссеров театрализованных представлений и праздников, в профессиональных ценностях:

– принятие ими эстетических ценностей (добро, справедливость, вежливость, честность, обязательность);

– гармоничное сочетание общественных и личных ценностей и интересов;

– формирование общественно ценностной направленности личности;

– включение студентов в деятельность, имеющую общественно-ценностную направленность (праздничные мероприятия, театрализованные представления, концерты, шоу-программы);

– осмысление ценностных знаний, умений, их приобретение, включение в структуру личности и использование в практической деятельности;

– осмысление и признание личной значимости общественных и профессиональных ценностей;

– подготовка студентов к ориентации на профессиональные ценности;

– овладение речекоммуникативными ценностями: знания, умения и навыки речевого действия в процессе вербального общения, включающего фазы ориентировки, планирования, реализации и контроля речевой ситуации; владение специфическими закономерностями построения речевого высказывания; инвариантное построение речевого взаимодействия, в основе которого лежит верное определение статуса коммуникантов; индивидуально-личностные качества речи, выражающие результат нравственной, эстетической, профессиональной подготовки студентов [3, с. 73-74].

Необходимо отметить, что процесс профессиональной подготовки будущих режиссеров представляет собой социокультурное пространство. Чем богаче это пространство, тем разнообразнее информация, поступающая студентам во внеучебной деятельности. Это позволяет разносторонне подготовить специалиста с профессиональной позиции, разнообразить содержание ценностей. Мы обращаем внимание на ценностный характер коммуникативной культуры, так как он выражается в базовой основе культуры коммуникативной деятельности – в гуманистических ценностях. Качественная оценка коммуникации определяет степень значимости общения для субъекта. Само общение является для субъекта ценностью. В нашем исследовании ценности связаны с формированием потребностей личности в профессиональной коммуникативной деятельности, с её обучением, духовным становлением. Говоря о коммуникативной культуре, мы опираемся на мысли, высказанные Е. Н. Шияновым и Е. Б. Котовым, что культура человеческих взаимоотношений, основу которых составляет общительность, проявляется в устойчивом стремлении к контактам с людьми и сочетается с быстротой установления контактов [4]. Мы считаем правомерным, характеризовать коммуникативную культуру будущих режиссеров театрализованных представлений и праздников как условие и предпосылку эффективности профессиональной коммуникативной деятельности и как цель профессионального самосовершенствования.

#### Библиографический список

1. Дуранов, М.Е. Педагогическая психология управления профессиональным образованием студентов в высшей школе: учеб. пособие / М.Е. Дуранов, А.М. Баскаков, И.С. Ломакина. – Челябинск, 2003.
2. Асташова, Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии // Педагогика. – 2002. – № 8.
3. Суленева, Н.В. Обучение речевому этикетному поведению как фактор совершенствования подготовки студентов режиссерских специальностей. – Челябинск, 2005.
4. Шиянов, Е.Н. Педагогическое взаимодействие / Е.Н. Шиянов, Е.Б. Котова. – Ростов-на-Дону: РПУ, 1997.

#### Bibliography

1. Duranov, M.E. Pedagogicheskaya psihologiya upravleniya professional'nym obrazovaniem studentov v vysshej shkole: ucheb. posobie / M. E. Duranov, A. M. Baskakov, I. S. Lomakina. - Chelyabinsk, 2003.
  2. Astashova, N.A. Konceptual'nye osnovy pedagogicheskoy aksiologii // Pedagogika. - 2002. - № 8.
  3. Suleneva, N.V. Obuchenie rechevomu etiketnomu povedeniyu kak faktor sovershenstvovaniya podgotovki studentov rezhisserskikh special'nostej. - Chelyabinsk, 2005.
  4. Shiyonov, E.N. Pedagogicheskoe vzaimodejstvie / E. N. Shiyonov, E. B. Kotova. - Rostov-na-Donu: RPU, 1997.
- Статья поступила в редакцию 08.06.11*

УДК 159.923:316.6

**Pattison A.S. INTERRELATION OF COLLECTIVE MEMORY IMAGES WITH SOCIAL REPRESENTATIONS OF RUSSIANS.** In the article the result of the study of traumatic collective memories regarding historic events that connect respondents and Russian people are presented. Also, the relationship between collective memories and construction of social representations about Russian people is analysed.

**Key words:** collective memory, social representations, intercultural perception.

**A.C. Паттисон, аспирантка МосГУ, г. Москва, E-mail: anastasia.pattison@gmail.com**

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБРАЗОВ КОЛЛЕКТИВНОЙ ПАМЯТИ С ОСОБЕННОСТЯМИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РУССКИХ ЛЮДЯХ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ. Грант № 10-06-00393а «Механизмы конструирования социальных представлений о русских у чехов и американцев».

В статье излагаются результаты исследования травмирующих коллективных воспоминаний об исторических событиях, связывающих группы респондентов с русскими людьми. Также, анализируются связи этих воспоминаний с конструированием социальных представлений о русских.

**Ключевые слова:** коллективная память, социальные представления, межкультурное восприятие.

На сегодняшний день, улучшение российского имиджа является одной из основных государственных задач. В принятой в июне 2000 г. «Концепции внешней политики РФ», содействие «позитивному восприятию России в мире, популяризации русского языка и культуры народов России в иностранных государствах» было официально провозглашено одной из важнейших задач российской внешней политики [1].

В настоящее время культурологи и политологи провели много исследований, посвященных анализу факторов и детерминант, объясняющих восприятие современной России за рубежом [2; 3]. Изучение формирования образа страны в социокультурных и политических аспектах, без сомнения, является перспективным подходом к проблеме имиджа России. Однако, немаловажной составляющей восприятия российской реальности также является и социально-психологический аспект, раскрывающийся при изучении особенностей восприятия русских людей зарубежными представителями [4; 5].

Социальные представления о русских людях за рубежом формируются и трансформируются под влиянием целой совокупности факторов, среди которых можно выделить опыт личного общения, интерпретацию российской проблематики западными СМИ, стереотипы массового сознания и др. [6]. Вполне очевидно, что у представителей различных национальностей существует свое особое восприятие русских людей. Однако, поскольку социальные представления «имеют устойчивые черты, сформированные общим историческим прошлым» [7], изучение взаимосвязей социальных представлений о русских с особенностями коллективной памяти о событиях, связывающих нации респондентов с русскими людьми, позволяет значительно расширить понимание факторов, стоящих за проблемами межкультурного восприятия.

Наше исследование было направлено на изучение возможных детерминант социальных представлений о русских, среди которых особое внимание уделялось взаимосвязи социальных представлений о современном русском человеке с болезненными образами коллективной памяти относительно периода второй половины двадцатого века.

В качестве респондентов были выбраны представители двух национальностей: чехи и американцы. Выбор национальных принадлежностей респондентов был обоснован несколькими факторами.

Во-первых, для данного исследования было необходимо наличие у респондентов коллективных воспоминаний о травмирующих исторических событиях, тем или иным образом связанных с Россией. Для американцев таким событием является холодная война, которая на протяжении многих лет ассоциировалась с угрозой третьей мировой войны и сопровождалась страхом и беспокойством американских граждан [8]. У чехов болезненные образы коллективной памяти связаны с

советской оккупацией 1968 года, являющейся «фатальным» событием для чешской нации [9].

Во-вторых, исследование социальных представлений у двух национальных групп, отличающихся друг от друга в плане культуры и менталитета, наиболее целесообразно с точки зрения изучения влияния максимального количества разнородных факторов на содержание социальных представлений о русских людях.

Каждая национальная выборка была разделена на возрастные группы: чехи в возрасте от 20 до 40 лет (58 человек), чехи в возрасте от 41 до 70 лет (57 человек), американцы в возрасте от 20 до 40 лет (41 человек), американцы в возрасте от 41 до 75 лет (57 человек). Разделение респондентов на возрастные группы (далее в тексте – старшее и молодое поколение) было основано на теории поколений Н. Хоуа и В. Штрауса [10].

Для изучения структурных элементов социальных представлений были использованы метод словесных ассоциаций, контент-анализ эссе, экспрессивный рисунок, семантический дифференциал. Особенности коллективных воспоминаний исследовались с помощью процедуры завершений предложений и экспрессивного рисунка.

Проанализировав результаты, полученные с помощью указанной выше совокупности качественных и количественных методов, мы выявили два измерения социальных представлений (качественное содержание и установку) о русских людях у каждой из групп респондентов.

Поле социальных представлений о русских людях у молодого поколения чехов содержит большое количество элементов, указывающих на экспансивность, агрессивность и стремление к власти и богатству (по данным семантического дифференциала и метода словесных ассоциаций).

Также, социальные представления о русских людях у данной группы респондентов находятся в процессе трансформации, идущей в направлении аутистического дефаворитизма, выражающегося в критике целого ряда особенностей русских людей и закреплении выраженной негативной установки (данные экспрессивных рисунков и анализа завершений предложений).

Социальные представления о русских у чехов старшего поколения обладают более позитивной направленностью по сравнению с социальными представлениями молодого поколения. Несмотря на то, что в структуре социальных представлений присутствуют такие элементы, как оккупация 1968 года и коммунистический режим (данные ассоциативного метода), чехи в возрасте от 41 до 70 лет склонны к своеобразной идеализации образа русского человека. В частности, рисунки, изображающие русского человека, содержат много культурной атрибутики и характеризуются положительным и дружелюбным контекстом.



Социальные представления о русских у молодого поколения американцев характеризуются своеобразной когнитивной ригидностью, в основании которой лежит низкая эмоциональная значимость русских людей и отсутствие достаточной информации для видоизменения существующей на сегодняшний день концепции о русских. Содержание социальных представлений данной группы респондентов, в основном, представлено такими весьма поверхностными элементами, как тяжелая жизнь, коммунизм, алкоголизм и выносливость (данные экспрессивного рисунка, метода словесных ассоциаций и анализа окончаний предложений).

Структура социальных представлений о русских у американцев старшего поколения во многом схожа со структурой социальных представлений молодого поколения. Однако привлекает внимание тот факт, что категории «алкоголизм» и «коммунизм» не присутствуют в структуре в принципе. Центральные представления о русских, в первую очередь, определяются категорией «культура и спорт». Вторичными элементами структуры являются представления о выносливости, высокомерии, патриотизме и трудолюбии, присущим русским людям.

Исходя из нашей гипотезы, современные социальные представления о русских в той или иной степени определяются особенностями коллективных воспоминаний о травмирующих исторических событиях, связывающих группы респондентов с русскими людьми.

Для изучения особенностей коллективных воспоминаний и их связей с социальными представлениями о русских людях использовались метод экспрессивного рисунка и процедура завершения предложений. Респондентам предъявлялись несколько незавершенных предложений, сконструированных с учетом тематики советской оккупации Чехословакии 1968

года (для чехов) и холодной войны (для американцев) и направленных на изучение субъективных причин, лежащих в основе перечисленных выше конфликтов, исследование влияния данных событий на современные социальные представления о русских людях и их последствий, существующих на сегодняшний день. Результаты контент-анализа (процентные доли высказываний) обрабатывались при помощи углового преобразования Фишера, позволяющего сопоставить две выборки респондентов по распределению признака.

Как показали результаты анализа завершения предложений, в качестве основных причин, стоявших за советской оккупацией, чехи указывают желание русских людей укрепить контроль и установить диктатуру в регионе. Таким образом, мы явно прослеживаем источник возникновения представлений об экспансивных тенденциях русских людей (данные семантического дифференциала) в целом.

Проведя межпоколенное сравнение высказываний, раскрывающих влияние советской оккупации на социальные представления о русских, мы обнаружили ключевое различие (различия значимы при  $p < 0,05$ ): в то время как респонденты, принадлежащие к молодому поколению чехов, считают, что оккупация повлекла за собой ненависть, презрение, восприятие русских в качестве врагов и предателей, представители старшего поколения, которые являлись непосредственными очевидцами данного исторического момента, в основном, говорят о потере доверия к русским.

Анализ экспрессивных рисунков выявил похожую тенденцию. Молодым чехам свойственно существенное искажение событий 1968 года. Индикатором такого искажения является наличие контекста массового кровопролития, враждебности и бунтарства (рис 1).



Рис. 1. Пример рисунка, изображающего советскую оккупацию 1968 года (чехи в возрасте от 20 до 40 лет)

Несмотря на то, что в рисунках старшего поколения мы также наблюдаем тревожность и высокую эмоциональность, в них отсутствует элемент агрессии. В данном случае речь ско-

рее идет о несогласии, конфронтации и адекватном восприятии исторического события в целом (см. рис. 2).



Рис. 2. Пример рисунка, изображающего советскую оккупацию 1968 года (чехи в возрасте от 41 до 70 лет)

Рассуждая о причинах начала холодной войны, американские респонденты дают весьма объективную оценку. Американцы не склонны выражать мнения по данному вопросу в пользу своей страны, при этом обвиняя советский блок. Те респонденты (30% от общего количества респондентов), которые не обладали достаточными знаниями по данному вопросу, заявили об этом напрямую, предпочитая не высказывать мнение вообще, нежели говорить о том, что было навязано американской пропагандой.

По мнению американцев, холодная война, в первую очередь, повлияла на создание «образа русских людей как врагов» и демонизацию российского правительства в представлениях американских обывателей. Вместе с тем, американцы демонстрируют осознание активной пропаганды времен холодной войны на конструирование их социальных представлений (результаты анализа завершения предложений); в частности, речь идет о непосредственном влиянии пропаганды на появление карикатурного образа русских людей и убеждение

о неразрывности понятий «русский - коммунизм». Американские респонденты также отмечают, что подобная ошибочная концепция в отношении русских людей до сих пор не позволяет странам нормально сотрудничать.

Весьма любопытным нам показался тот факт, что размышляя о холодной войне, молодое поколение американцев подчеркивает схожесть американцев и русских в плане стремлений, тенденций и склонностей. Американцы старшего поколения уверены, что холодная война создала значительную дистанцию между двумя культурами.

Метод экспрессивного рисунка позволил нам оценить эмоциональную составляющую коллективных воспоминаний американцев о холодной войне. Молодое поколение американских респондентов весьма равнодушно к тематике холодной войны. Собственно говоря, они и сами отмечают, что холодная война осталась лишь на страницах учебников истории (см. рис. 3).

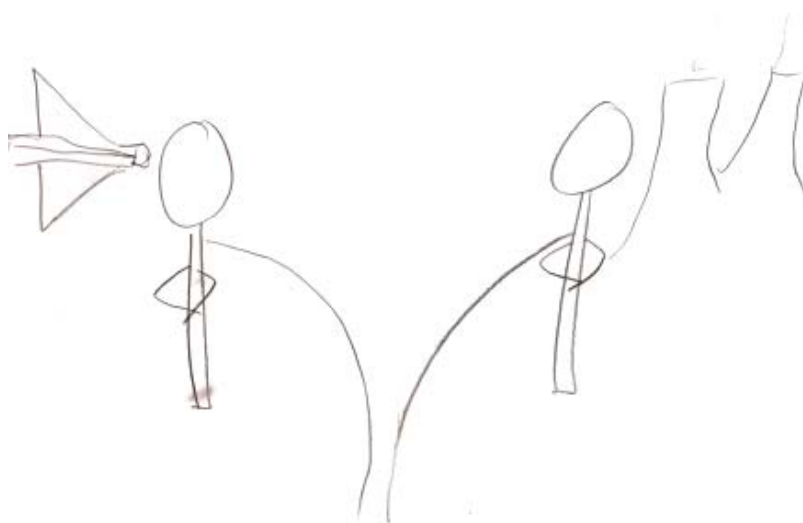


Рис. 3. Пример рисунка, изображающего холодную войну (американцы в возрасте от 20 до 40 лет)

Несмотря на то, что рисункам старшего поколения американцев характерно большое количество деталей, воспоминания о холодной войне не вызывают сильного эмоциональ-

ного напряжения, хотя именно эта группа респондентов была непосредственно включена в атмосферу страха и беспокойства из-за угрозы ядерной войны (см. рис. 4).

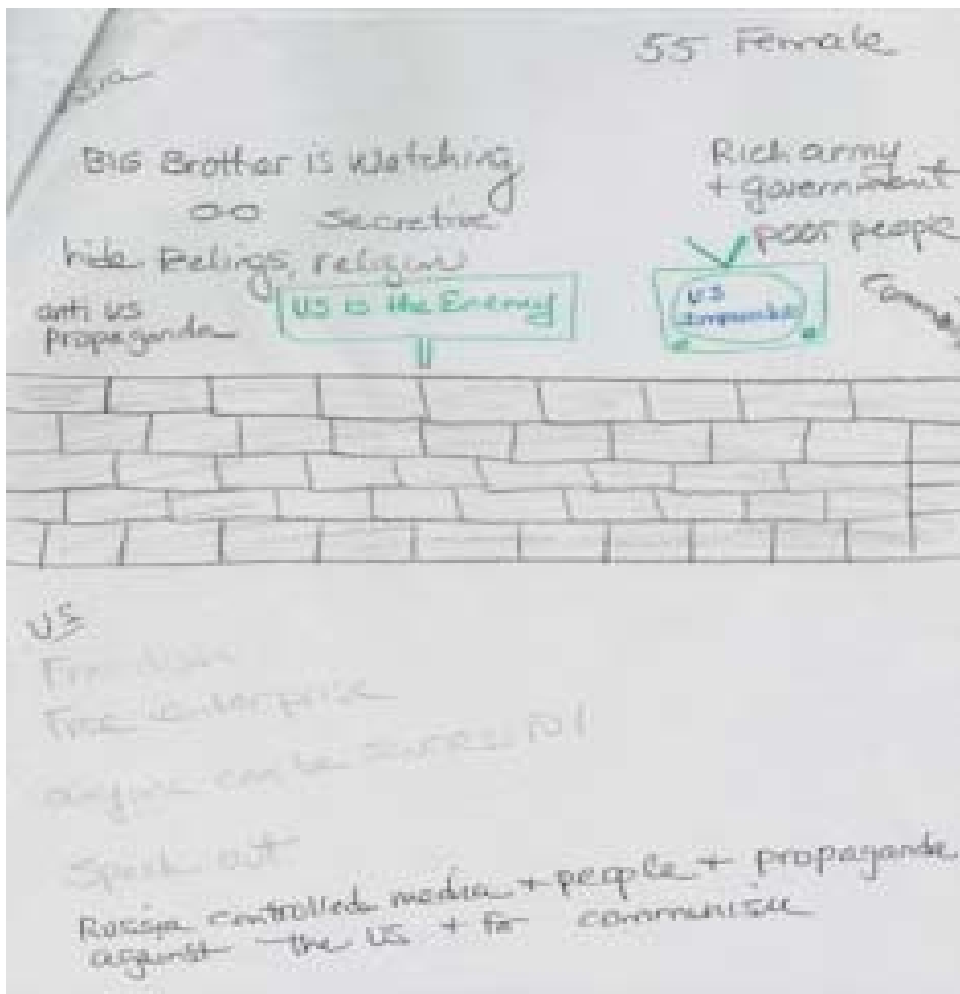


Рис. 4. Пример рисунка, изображающего холодную войну (американцы в возрасте от 41 до 75 лет)

Подводя итоги особенностям коллективных воспоминаний о травматических событиях, связывающих национальные группы респондентов с русскими людьми, мы можем заключить следующее. В сознании американцев холодная война и все, что с ней связано, остались глубоко в прошлом. В то время как мы все еще отмечаем значимость холодной войны для старшего поколения американцев, у молодого поколения американских респондентов прослеживается абсолютная индифферентность к тематике холодной войны в целом. Возможно тот факт, что американцы чувствуют себя победителями и осознают свое превосходство благодаря итогам холодной войны, указывает на своеобразную прегнантность в отношении данного исторического момента. Таким образом, подобная уравновешенность передается следующему поколению, обеспечивая тем самым минимальное предопределение социальных представлений о русских людях историческим контекстом.

Говоря о коллективной памяти чешских респондентов, мы прослеживаем обратный феномен. В данном случае отсутствие такой прегнантности в отношении советской оккупации у старшего поколения повлекло за собой эффект “снежного кома”, при котором на фрустрацию старшего поколения наслаиваются вымыслы, фабрикация, преувеличения информации, часто несправедливые обвинения и др. [11]. В итоге, для молодого поколения чехов представления о советской оккупации стали базой или “цементом”, скрепляющим менталитет общества, однако такое поддержание групповой идентичности осуществляется за счет объединения чехов против русских, которые представляют “образ врага”.

Необходимо отметить, что в свое время и американцы видели в русских «коллективный портрет чужого». Окончание

холодной войны, с одной стороны, принесло американцам облегчение, а с другой, как в свое время отметил Г. Арбатов, распад СССР лишил США врага, противостояние с которым определяло американскую идентичность [12]. Эту же мысль продолжил Д. Апдайк: «Сейчас, когда холодная война окончилась, какой смысл быть американцем?» [13]. Проблема кризиса американской идентичности, связанная с окончанием холодной войны, частично была «решена» после событий 11 сентября 2001 года, которые повлекли за собой войну в Ираке и Афганистане, создав для Америки нового врага в лице исламских экстремистов [14].

Изучая особенности коллективной памяти об исторических событиях, связывающих группы респондентов с русскими людьми, нами был отмечен еще один интересный феномен, связанный с интерпретацией итогов Второй Мировой Войны. Несмотря на то, что данное историческое событие объективно характеризуется положительным вкладом русских людей в мировую историю, однако оценка данного вклада и итогов Второй Мировой войны не является достаточно адекватной. В частности, рассуждения молодого поколения чехов содержат весьма невыигрышную для русских людей интерпретацию участия советской армии во Второй Мировой Войне. Большинство утверждений респондентов данной группы делают акцент на то, что участие русских во Второй Мировой войне было обусловлено целью распространения власти и желанием подчинить соседние страны. Следует отметить, что старшее поколение чехов менее критично в оценках «мотивации» участия русских в войне, однако им также свойственно приуменьшение заслуг СССР и акцентирование «дружбы» СССР с Гитлером в 1939 году.

Американцы также склонны несколько преуменьшать заслуги советской армии. В частности, они указывают на то, что заслуга русских заключается не в победе в целом, а в успешной борьбе с фашистами на Восточном фронте.

Преуменьшение американцами и чехами вклада советской армии в победу имеет различные основания. Поскольку американцы так или иначе идентифицируют себя с героическим прошлым, которое имеет непосредственное влияние на создание их психологического единства, наблюдаемый нами эффект эгоцентрического смещения и позитивное отклонение в реконструкции событий Второй мировой войны в пользу своей группы, вполне естественны [15; 16]. Также не стоит забывать, что американская образовательная система, наравне с другими источниками, направлена на формирование колоссального чувства патриотизма, что в результате сказывается на приписывание основных заслуг «самой лучшей стране в мире» [17]. Чешский случай преуменьшения заслуг советской армии детерминирован скорее тем, что события 1968 года задали выраженный виток трансформации социальных представлений о русских в целом. Исходя из описанных выше особенностей социальных представлений чехов, мы наблюдаем, в основном, негативную направленность представлений о русских людях, которая непосредственно связана с подобной критикой и преуменьшением заслуг индуцирующей фрустра-

цию группы (русских людей) вне зависимости от контекста. Поскольку коллективные воспоминания, прежде всего, связаны с людьми, а советская оккупация является причиной замедления прогресса чешского общества (по мнению чехов), то становится вполне понятна аналогия между современными русскими людьми и советской оккупацией, по крайней мере, в плане переноса эмоциональных компонентов.

Таким образом, явно наблюдаемая у чешских респондентов фрустрация, связанная с незавершенностью гештальтов в отношении событий 1968 года, значительно усложняет межкультурное общение. Между тем, устранение данной фрустрации весьма достижимо при помощи подхода, предлагаемого самими носителями этой фрустрации. Его суть хорошо выражает следующее высказывание чешских респондентов: «События 1968 года – это самая страшная вещь, за которую никто не извинился, а если и извинились – то недостаточно».

Как мы видим из описанных результатов, наличие или отсутствие прегнантности в отношении травматических событий истории в значительной мере предопределяет особенности социальных представлений у последующих поколений. Создание специализированных программ, направленных на содействие в достижении данной «исторической» прегнантности, будет являться перспективным подходом к решению проблем кросс-культурного социального взаимодействия.

#### Библиографический список

1. Концепция внешней политики РФ [Э/п]. - URL: <http://www.nationalsecurity.ru/library/00014/index>.
2. Фадеев, К.В. Современная Россия глазами иностранцев // Материалы междунар. науч. – практ. конференции: Современная Россия и мир: альтернативы развития (международный имидж России в XXI веке) / под ред. Ю.Г. Чернышова. Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2007.
3. Филиппов, В.Р. Имидж России или палитра мнений // Материалы междунар. н/п конференции: Современная Россия и мир: альтернативы развития (международный имидж России в XXI веке) / под ред. Ю.Г. Чернышова. - Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2007.
4. Realo, A. et al. Mechanisms of the national character stereotype: How people in six neighboring countries of Russia describe themselves and the typical Russian // European journal of personality. – 2009. – № 23.
5. Bielski, Z. Brooding Russians are happier then they look [Э/п]. - URL: <http://www.theglobeandmail.com/life/health/brooding-russians-are-happier-then-they-look/article1641593>
6. Семенов, И.С. Образ России на западе: диалектика представлений в контексте мирового развития. К постановке проблемы / И.С. Семенов, В.В. Лапкин, В.И. Пантин // Полис. – 2006. – № 6.
7. Емельянова, Т.П., Паттисон, А.С. Особенности социальных представлений о русских у жителей Чехии и США [Э/п] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – № 5(13). - URL: <http://psystudy.ru>
8. Kenney, K. Cold War Fears: Communism and the nuclear bomb [Э/п] // Suite 101. Dec. 18, 2008. - URL: <http://www.suite101.com/content/cold-war-fears-a85081>
9. Kundera, M. Český úděl // Literární noviny. – 2007. – № 52.
10. Howe, N. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069 / N. Howe, W. Strauss. – New York: Quill, 1992.
11. Baumeister, R.F. Distortions of collective memory: how groups flatter and deceive themselves / R. F. Baumeister, S. Hastings // Collective memory of political events: Social psychological perspectives. – Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates publishers, 1997.
12. Радько, О. России крупно повезло: Страна воспринимается как экономически поднимающееся государство [Э/п] // Avante. 7.03.2011. - URL: <http://www.avante.su/2011/03/07/rossii-krupno-povezlo-strana-vosprinimaetsya-kak-yekonomicheski-podnimayushheesya-gosudarstvo.html>
13. Updike, J. Rabbit at Rest. – New York: Alfred A. Knopf, 1990.
14. Хантингтон, С. Кто мы?: Вызовы американской национальной идентичности / пер. с англ. А. Башкирова. - М.: АСТ: ООО Транзиткнига, 2004.
15. Емельянова, Т.П. Социальное представление как инструмент коллективной памяти (на примере воспоминаний о великой отечественной войне) // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – №4.
16. Емельянова, Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. – М.: Институт психологии РАН, 2006.
17. Павловская, А.В. Особенности национального характера, или как стать настоящим американцем [Э/п] // Вокруг света. – 2003. – № 4 (2751).- URL: <http://www.vokrugsveta.ru/vs/article/480/>

#### Bibliography

1. Konceptiya vneshnej politiki RF [Eh/r]. - URL: <http://www.nationalsecurity.ru/library/00014/index>.
2. Fadeev, K.V. Sovremennaya Rossiya glazami inostrancev // Materialy mezhdunar. nauch. - prakt. konferencii: Sovremennaya Rossiya i mir: al'ternativy razvitiya (mezhdunarodnyj imidzh Rossii v XXI veke) / pod red. Yu. G. Chernyshova. Barnaul: Izd-vo Altajskogo un-ta, 2007.
3. Filippov, V. R. Imidzh Rossii ili palitra mnenij // Materialy mezhdunar. n/p konferencii: Sovremennaya Rossiya i mir: al'ternativy razvitiya (mezhdunarodnyj imidzh Rossii v XXI veke) / pod red. Yu. G. Chernyshova. - Barnaul: Izd-vo Altajskogo un-ta, 2007.

4. Realo, A. et al. Mechanisms of the national character stereotype: How people in six neighboring countries of Russia describe themselves and the typical Russian // *European journal of personality*. - 2009. - № 23.
  5. Bielski, Z. Brooding Russians are happier then they look [Eh/r]. - URL: <http://www.theglobeandmail.com/life/health/brooding-russians-are-happier-then-they-look/article1641593>
  6. Semenenko, I. S. Obraz Rossii na zapade: dialektika predstavlenij v kontekste mirovogo razvitiya. K postanovke problemy / I. S. Semenenko, V.V. Lapkin, V. I. Pantin // *Polis*. - 2006. - № 6.
  7. Emel'yanova, T. P., Pattison, A. S. Osobennosti social'nyh predstavlenij o russkikh u zhitelej Chehii i SShA [Eh/r] // *Psihologicheskie issledovaniya: Jelektron. nauch. zhurn.* - 2010. - № 5(13). - URL: <http://psystudy.ru>
  8. Kenney, K. Cold War Fears: Communism and the nuclear bomb [Eh/r] // *Suite* 101. Dec. 18, 2008. - URL: <http://www.suite101.com/content/cold-war-fears-a85081>
  9. Kundera, M. ?esk? ?d?l // *Liter?rn? noviny*. - 2007. - № 52.
  10. Howe, N. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069 / N. Howe, W. Strauss. - New York: Quill, 1992.
  11. Baumeister, R.F. Distortions of collective memory: how groups flatter and deceive themselves / R. F. Baumeister, S. Hastings // *Collective memory of political events: Social psychological perspectives*. - Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates publishers, 1997.
  12. Rad'ko, O. Rossii krupno povezlo: Strana vosprinimaetsya kak jkonomicheski podnimayuscheesya gosudarstvo [Eh/r] // *Avante*. 7.03.2011. - URL: <http://www.avante.su/2011/03/07/rossii-krupno-povezlo-strana-vosprinimaetsya-kak-yekonomicheski-podnimayushheesya-gosudarstvo.html>
  13. Updike, J. Rabbit at Rest. - New York: Alfred A. Knopf, 1990.
  14. Hantington, S. Kto my: Vyzovy amerikanskoj nacional'noj identichnosti / per. s angl. A. Bashkirova. - M.: ACT: OOO Tranzit-kniga, 2004.
  15. Emel'yanova, T. P. Social'noe predstavlenie kak instrument kollektivnoj pamyati (na primere vospominanij o velikoj otechestvennoj vojne) // *Psihologicheskij zhurnal*. - 2002. - Т. 23. - №4.
  16. Emel'yanova, T. P. Konstruirovaniye social'nyh predstavlenij v usloviyah transformacii rossijskogo obshchestva. - M.: Institut psikhologii RAN, 2006.
  17. Pavlovskaya, A. V. Osobennosti nacional'nogo haraktera, ili kak stat' nastoyaschim amerikancem [Eh/r] // *Vokrug sveta*. - 2003. - № 4 (2751). - URL: <http://www.vokrugsveta.ru/vs/article/480/>
- Статья поступила в редакцию 15.06.11*

УДК 159.92

*Sidorova A.D.* **SCIENTIFIC AND HISTORICAL ASPECTS OF THE CONCEPT OF TOLERANCE IN THE DOMESTIC AND FOREIGN LITERATURE.** The article deals with the problem diversity and multidimensionality of contemporary interpretation the concept of tolerance. Indicates the historical prerequisites need this concept in science; discusses the various trends and approaches in studying the concept of tolerance in terms of the current state of the notion of tolerance psychology.

**Key words:** Tolerance, conformity, respect for the other person, partnership, charity.

*А.Д. Сидорова, соискатель ЯГПУ, им. К.Д.Ушинского, г. Коряжма, Архангельской области, Котласского района, E- mail: annacid@yandex.ru*

## НАУЧНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье рассматривается проблема многоплановости и многомерности современной трактовки понятия толерантности. Указывается на исторические предпосылки необходимости данного понятия в науке; рассматриваются различные направления и подходы в изучении понятия толерантность с точки зрения современного состояния понятия толерантности в психологии.

**Ключевые слова:** толерантность, терпимость, конформизм, уважение к другой личности, сотрудничество, милосердие.

**Актуальность проблемы.** Понятие толерантности в силу многозначности и многослойности является объектом исследования многих наук. Толерантность, как определение встречается в разных интерпретациях. В научной литературе толерантность рассматривается, прежде всего, как уважение и признание равенства, сочувствие и сопереживание. Толерантность предполагает готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия, но в тоже время толерантность не должна сводиться к индифферентности, конформизму, ущемлению собственных интересов.

Исторический контекст понятия толерантности уходит в 18 век. Современные представления понятия толерантности или, точнее признания её как фактора, укрепляющего гражданский мир и дающего защиту от несправедливости, было во многом подготовлено деятельностью философов 16-18 вв., восставших против «терпения нетерпимости» и жестоких религиозных столкновений. Важнейшим результатом деятельности философов, явилось признание толерантности

всеобщей ценностью и основополагающим компонентом мира и согласия между религиями, народами, другими социальными группами [1, с. 6].

Понимание толерантности неоднозначно в разных культурах, оно зависит от исторического опыта народов. В английском языке, в соответствии с Оксфордским словарем, этимология слова толерантность (tolerance) - «готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь», во французском (tolerance) - «уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических и религиозных взглядов» [2, с. 544]. В китайском языке (kuan gong- толерантность) быть толерантным значит «позволять, допускать, проявлять великодушие в отношении других» [там же с. 174]. В русском языке существует два слова со схожим значением- толерантность и терпимость (словарь В.Даля «милосердие, снисхождение») [3, с. 816]. «Терпимость», употребляемое в обыденной жизни, означает «способность, умение терпеть, мириться с

чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других людей» [4, с. 24-28].

В научной литературе (И. Иовел, Л. Фейербах, Н.А. Бердяев, С.Л. Франк, В.С. Соловьева, В. А. Тишков) толерантность рассматривается, прежде всего, как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признания многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований и отказ от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения. Толерантность предполагает готовность взаимодействовать человека с окружающим миром, принимать Других такими, каковы они являются, не нарушая своего мировоззрения. Толерантность не должна сводиться к индифферентности, конформизму, ущемлению собственных интересов. В первую очередь она предполагает взаимность и активную позицию всех заинтересованных сторон [5, с. 47-51]. Толерантность является важным компонентом жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности и интересы и готовой, если потребуются, их защищать, но одновременно с уважением относящейся к позициям и ценностям других людей [6, с. 166-170].

В социальном контексте толерантность может толковаться, как готовность человека позволить другим людям выбирать себе стиль жизни и поведения при ограничении таких отрицательных явлений, как насилие, хулиганские действия и поступки, компрометирующие общество или угрожающие его благосостоянию. В литературе часто можно встретить описание различий между понятиями толерантности и невмешательства, хотя в повседневной жизни используется более широкий набор слов с близким значением: терпимость, гибкость, снисходительность, понимание, терпение. Подробные слова применяются как более мягкие термины с положительной валентностью и имеют то общее, что ни одно из них не выражает какое-либо действие. И все они предполагают пассивную реакцию на события и поступки. Соединение же толерантности с нейтралитетом и пассивностью может противоречить её философскому смыслу [7].

В эволюционно-биологическом плане разработка понятия толерантности опирается на представление о «норме реакции», как допустимом диапазоне вариантов реагирования, присущих тому или иному виду и не нарушающих его генотипа [8, с. 16-17].

В политическом плане толерантность интерпретируется, как готовность власти допускать инакомыслие в обществе и даже в своих рядах, разрешить в рамках конституции деятельность оппозиции, способностью достойно признавать свое поражение в политической борьбе, принимать политический плюрализм как проявление разнообразия в государстве [9, с. 370].

В этическом плане толерантность исходит из гуманистических течений (Дж. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл), в которых подчеркивается непреходящая ценность различных достоинств и добродетелей человека, в том числе достоинств (разнообразий признаков), отличающих одного человека от другого и поддерживающих богатство индивидуальных вариаций единого человеческого вида. Если разнообразие людей, культур и народов выступает (об этом упоминали еще гуманисты итальянского Возрождения), как ценность и достоинство культуры, то толерантность, представляющая собой норму цивилизованного компромисса между конкурирующими культурами и готовность к принятию иных логик и взглядов, выступает как условие сохранения разнообразия, своего рода исторического права на отличительность, непохожесть, инаковость [10, с. 12].

В психолого-педагогическом контексте нет однозначного понимания толерантности, несмотря на довольно широкое распространение данного термина в социологии, психологии и педагогике. А. Асмолов, Г.У. Солдатова считают, что это качество (терпимость) выражает три пересекающихся значения: устойчивость, терпимость и допустимое отклонение [11, с. 44]. В различных источниках по психологии и педагогике смысл термина «толерантность» объясняется как терпимость,

стремление и способность к установлению и поддержанию общения с людьми, которые отличаются в некотором отношении от преобладающего типа или не придерживаются общепринятых мнений.

Толерантность – феномен, являющийся одним из факторов эволюционного развития человечества. Возникнув на основе инстинкта самосохранения, толерантность постепенно обрела статус ценности и нормы [12, с. 62-68]. Толерантность – трудное и редкое достижение по той простой причине, что фундаментом сообщества является групповое сознание. Люди объединяются в одной общности с теми, кто разделяет их убеждения, или с теми, кто разговаривает на том же языке или имеет ту же культуру. При этом объединение в общность может осуществляться по различным признакам: национальным, этническим, социальным, профессиональным, индивидуальным, международным, цивилизационным. Толерантность цивилизационная (социокультурная) подразумевает ненасилие в контактах различных культурных цивилизаций. Толерантность в международных отношениях является условием сотрудничества и мирного сосуществования государств вне зависимости от их величины, экономического развития, этнической или религиозной принадлежности их населения (К. Ситарам, Р. Когделл).

Этническая толерантность выражается в терпимости к чуждому образу жизни, чуждым обычаям, традициям, нравам, мнениям и идеям, проявляется в различных критических ситуациях межличностного и внутриличностного выбора, когда выработанные в ином социо-культурном образе жизни этнические стереотипы не срабатывают, а новые нормы или стереотипы находятся на стадии формирования. Этническая толерантность личности обнаруживается и в проблемно – конфликтных ситуациях взаимодействия с другими представителями иных этнических групп. Социальная толерантность – это форма партнерского взаимодействия между разными социальными группами общества, его властными структурами, когда признаются необходимость такого сотрудничества и уважение позиций сторон. Она направлена на равновесие и гармонизацию отношений в обществе, признает право на объединение людей для защиты своих прав и интересов [13, с. 47].

На индивидуальном уровне толерантность проявляется через уважение к другой личности, пониманием того, что существуют взгляды, отличные от собственных; каждый человек оценивается по его конкретным чертам и поступкам, а не на основе ожиданий, связанных с его национальными, религиозными и другими характеристиками [14, с. 23-24].

Толерантность является важной частью структуры взаимодействия с людьми разных культур, взглядов, позиций и ориентаций. Толерантности соответствует три типа взаимодействия: диалог, сотрудничество и опека. В структуре диалогового взаимодействия (по мнению С.Л. Братченко) преобладают эмоциональный и когнитивный компоненты, которые могут быть охарактеризованы через высокий уровень эмпатии, чувство партнера, умение принять его таким, каков он есть, отсутствие стереотипности в восприятии других, гибкость мышления, а также через умение адекватно приминать и оценивать свою личность. Именно диалоговое взаимодействие подразумевает равенство позиций в обществе. Второй тип толерантного взаимодействия – сотрудничество – подразумевает совместное её планирование. Распределение сил и средств на основе возможностей каждого и может быть охарактеризован следующими признаками: доброжелательность (отсутствие агрессии, в том числе и самоагрессии), контактность, доверительность, мобильность действий, социальная активность [15, с. 24-28]. Опека является видом взаимодействия, также соотносимым с понятием толерантности, и подразумевает заботу, причем эта забота не унижает достоинства опекаемого, являясь естественной нормой субъекта и объекта. Данный вид взаимодействия возможен только тогда, когда обе стороны принимают друг друга и терпимо друг к другу относятся. Данный уровень толерантных отношений характеризуется следующими признаками: эмоциональная стабильность,

социальная активность, экстравертность, высокий уровень эмпатии [16, с. 166-170].

В отечественной и зарубежной психологии в настоящее время существуют различные подходы в определении понятия толерантности:

- с позиции гуманистического подхода, толерантность – проявление сознательного выбора человека, его жизненной позиции, активности отношений с окружающей действительности (К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Фромм и др.);

- фасилитативный подход отмечается, что толерантность не может быть результатом только внешних факторов (П. Ф. Комогоров, О.Б. Скрыбина);

- диалогический подход, где толерантность- особый способ взаимоотношений в обществе на основе равенства, терпимости и милосердия (С.Л. Братченко, П.Ф. Комогоров);

- толерантные - интолерантные отношения рассматриваются в психологии толерантности через проблему межличностных отношений, где толерантность не всегда бывает положительной (А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясичев).

Таким образом, анализируя литературные источники можно сделать следующие **выводы**:

1. Толерантность не имеет однозначной трактовки, оно многозначно и многомерно.

2. Толерантность – феномен исторический, являющийся одним из факторов эволюционного развития человечества.

Возникнув на основе инстинкта самосохранения, толерантность постепенно обрела статус ценности и нормы. 3. Толерантность – трудное и редкое достижение по той простой причине, что фундаментом сообщества является групповое сознание. Люди объединяются в одной общности с теми, кто разделяет их убеждения, или с теми, кто разговаривает на том же языке или имеет ту же культуру. При этом объединение в общность может осуществляться по различным признакам: национальным, этническим, социальным, профессиональным, индивидуальным, международным, цивилизационным.

4. В психологическом аспекте мы не можем дать точного понятия толерантности. Понятие толерантность можно трактовать как качество личности человека, которое принимает мир и окружающих людей такими, каковы они есть при этом, не нарушая целостности своего внутреннего мира. При этом толерантность можно определить, как чувственную способность человека сопереживать Другим, быть милосердными, терпимо относится к эмоциям, чувствам, поступкам Других.

Анализируя исследования в области толерантности, акцентируя внимание на взаимосвязи между подходами и компонентами, на основе операционализирования понятия толерантность мы считаем, целесообразным предложить для дальнейшего изучения **конструкт исследования толерантности**:

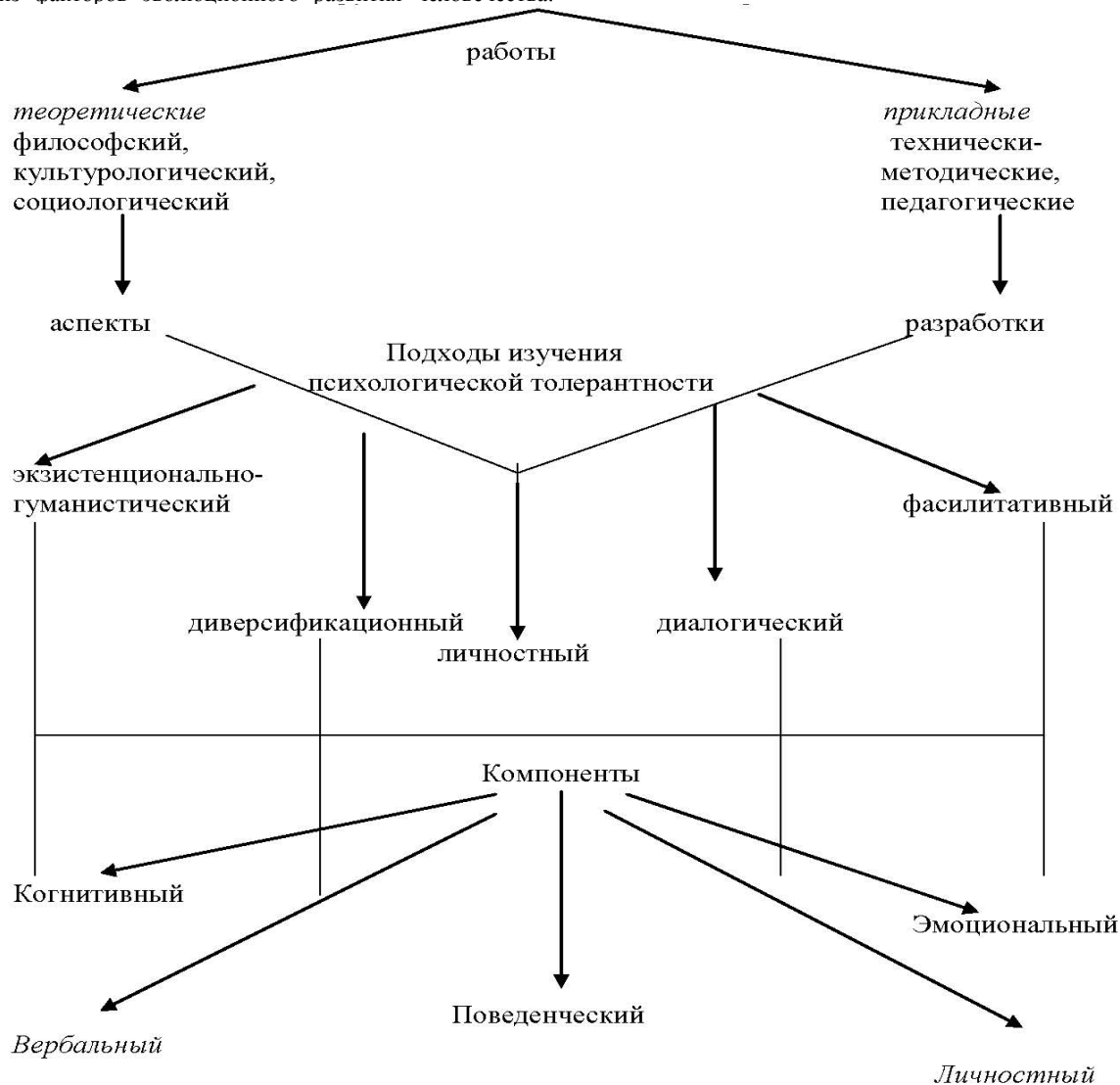


Рис. 1. Конструкт исследования толерантности

## Библиографический список

1. Лихачев, Д.С. Письма о добром. – СПб.: «logos», 2007.
2. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / под. ред. Н.Ю. Шведовой. - М.: Рус. Яз., 1983.
3. Даль, В. // Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. - М.: Прогресс, 1994.
4. Галицких, Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учебно-методическое пособие. - М.: Академический Проект, 2004.
5. Братченко, С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М., 1997.
6. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебное пособие. - Ростов на Дону: Феникс, 1997.
7. Словарь иностранных слов. - М.: Рус. Яз., 2001.
8. Солдатова, Г.У. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков / Г.У.Солдатова, Л.А. Шайгерова., О.Д. Шарова. - М.: Генезис, 2000.
9. Андреева, Г.М. Социальная педагогика: учебник для высших учебных заведений. - М.: Аспект-пресс, 1999.
10. Вачков, И.В. Такие разные учителя или новая типология педагогов // Школьный психолог. - 2005. - Вып. 5.
11. Асмолов, А.Г. Толерантность в общественном сознании России. - М.: ИЭАРАЮ, 1998.
12. Декларация принципов толерантности // Век толерантности. – 2001. - Вып.1.
13. Бондарева, С.К. Толерантность ( введение в проблему) / С.К. Бондарева, Д.В. Колесов. – М.; Воронеж: НПО МОДЭК, 2003.
14. Олпорт, Г. Природа предубеждения // Век толерантности: научно-публицистический вестник. – 2003. - Вып. 5.
15. Зайцева, М.И. Проект «Подросток и толерантность» // Справочник классного руководителя. - 2007. - Вып. 1.
16. Митина, Л.М. профессиональное здоровье учителя: стратегия, концепция, технология // Народное образование. - 1998. - Вып. 9.

## Bibliography

1. Lihachev, D. S. Pis'ma o dobrom. - SPb.: "logos", 2007.
  2. Ozhegov, S. I. Slovar' russkogo yazyka: ok. 57000 slov / pod. red. N. Yu. Shvedovoj. - M.: Rus. Yaz., 1983.
  3. Dal', V. // Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: v 4 t. - M.: Progress, 1994.
  4. Galickih, E. O. Dialog v obrazovanii kak sposob stanovleniya tolerantnosti: uchebno-metodicheskoe posobie. - M.: Akademicheskij Proekt, 2004.
  5. Bratchenko, S. L. Mezhlchnostnyj dialog i ego osnovnye atributy // Psihologiya s chelovecheskim licom: humanisticheskaya perspektiva v postsovetskoy psihologii. - M., 1997.
  6. Zimnyaya, I. A. Pedagogicheskaya psihologiya: uchebnoe posobie. - Rostov na Donu: Feniks, 1997.
  7. Slovar' inostrannyh slov. - M.: Rus. Yaz., 2001.
  8. Soldatova, G. U. Zhit' v mire s soboj i drugimi: trening tolerantnosti dlya podrostkov / G. U. Soldatova, L. A. Shajge-rova., O. D. Sharova. - M.: Genезis, 2000.
  9. Andreeva, G. M. Social'naya pedagogika: uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij. - M.: Aspekt-press, 1999.
  10. Vachkov, I. V. Takie raznye uchitelya ili novaya tipologiya pedagogov // Shkol'nyj psiholog. - 2005. - Vyp. 5.
  11. Asmolov, A. G. Tolerantnost' v obshchestvennom soznanii Rossii. - M.: IARAYu, 1998.
  12. Deklaraciya principov tolerantnosti // Vek tolerantnosti. - 2001. - Vyp.1.
  13. Bondareva, S. K. Tolerantnost' ( vvedenie v problemu) / S. K. Bondareva, D. V. Kolesov. - M.; Voronezh: NPO MODK, 2003.
  14. Olport, G. Priroda predubehzheniya // Vek tolerantnosti: nauchno-publicisticheskij vestnik. - 2003. - Vyp. 5.
  15. Zajceva, M. I. Proekt "Podrostok i tolerantnost'" // Spravochnik klassnogo rukovoditelya. - 2007. - Vyp. 1.
  16. Mitina, L. M. professional'noe zdorov'e uchitelya: strategiya, koncepciya, tehnologiya // Narodnoe obrazovanie. - 1998. - Vyp. 9.
- Статья поступила в редакцию 07.06.11*

УДК 371:351.851

*Ustinova N.A. MOTHERHOOD AS A SPECIFIC TUMORS AND IDENTITY OF THE PERSON FEMALE.* This article discusses the main approaches to the phenomenon of self-consciousness, grounded approach to motherhood as a special stage of the identification, adaptation and development of her consciousness, stand the determinants of self-mother, describes the peculiarities of formation of self-mother, is highlighted and described the structural organization of self-consciousness of the mother.

*Key words: a mother, a selfconsciousness, Self-image, self-attitude.*

*Н.А. Устинова, доц. УрГПУ, г. Екатеринбург, E-mail: ustinvsta@mail.ru*

## МАТЕРИНСТВО КАК СПЕЦИФИЧЕСКОЕ НОВООБРАЗОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ И ЛИЧНОСТИ ЖЕНЩИНЫ

В данной статье анализируются основные подходы к феномену самосознания, обосновывается подход к материнству как к особой стадии идентификации, адаптации и развития самосознания женщины, выделяются детерминанты развития самосознания матери, раскрываются особенности формирования самосознания матери, выделяется и описывается структурная организация самосознания матери.

*Ключевые слова: материнство, самосознание, образ-Я, самоотношение, самореализация.*



Проблема самосознания принадлежит к числу фундаментальных и актуально значимых как в теоретических, так и в прикладных аспектах. Значимые качественные изменения в самосознании женщины происходят, когда она становится матерью.

Рассматривая проблему самосознания матери можно выделить два основных направления: первое направление, в котором самосознание женщины рассматривается с позиции ее материнской роли (Т.В. Леус, С.А. Минюровой, Е.А. Тетерлевой, М.Ю. Чибисова, Т.Н. Счастливая и др.) и второе направление, где материнское самосознание рассматривается как самостоятельная категория (С.Ю. Мохова, Н.Н. Васягина).

Так, С.Ю. Мохова под самосознанием матери понимает осознание себя субъектом системы психологических отношений. В психологические отношения автор включает потребности, эмоциональное отношение, когнитивное отношение и отношение к самому себе – самоотношение. Это способствует формированию когнитивного и эмоционально-ценностного отношения к себе как к родителю. Основные компоненты самосознания становятся более дифференцированными благодаря выделению вполне независимой от успешности в профессиональной деятельности родительской роли. В структуре самосознания каждого родителя хранится опыт его воспитания, приемы воздействия (вербального и невербального) со стороны своего родителя, которые могут быть воспроизведены в практике воспитания своих детей. Однако «идеальное родительское Я» и «реальное родительское Я» имеют точку соприкосновения в процессе регуляции отношений к ребенку [1, с. 45].

Однако, на наш взгляд это определение не в полной мере раскрывает содержательные аспекты самосознания матери.

В концепции, разработанной Васягиной Н.Н. *самосознание матери* понимается как сложное синтетическое психологически значимое образование, присущее каждой женщине - матери, состоящее из трех взаимосвязанных структурных компонентов (самопостижение, самоотношение, самореализация), которые в совокупности определяют содержание ключевых переживаний матери и выступают внутренними факторами рефлексии ее отношения к самой себе и своему ребенку. С процессуальной стороны самосознание матери есть сложный психический процесс, сущность которого состоит в постижении и отражении матерью образа Я, эмоционально-ценностном отношении к этому образу и регуляции на этой основе поведения [2, с. 67; 3, с. 67].

В рамках данной концепции автор выделяет три ключевых для исследования самосознания матери вопроса, требующие детального рассмотрения: его природа, онтогенез, детерминанты и структурная организация. Поскольку названные аспекты позволяют глубже понять сущностное содержание самосознания матери, остановимся на них подробнее.

В вопросе о природе самосознания матери единой точки зрения нет. Принято выделять три группы факторов, детерминирующих развития материнской роли: *биологические* – влияние наследственных, генетически заложенных механизмов взаимодействия с ребенком (Р. Дж. Геллес, Дж. Боулби, К. Лоренц, Е. Панов, Р. Шовен, Х. Монтане, А.С. Батуев и Л.В. Соколова и др.), *социальные* (культурно - исторические) – отношение к женщине – матери в социуме, престижность материнской роли, личностные особенности женщины, содержание ценностно – смысловой сферы, ментальные образы, стаж материнства и др. (Э. Бадинтер, Ллойд Де Моз, И.С. Кон, Л.С. Выготский, Исуповой О. Г. и др.), *биосоциальные* – влияние общественных норм и ценностей (М. Мид, Р.Л. Триверс, В.С. Мухина и др.).

Анализируя представленные точки зрения, автор придерживается позиции, согласно которой материнство формируется под влиянием нераздельных биологических и социальных факторов и, с одной стороны, имеет инстинктивную основу, а с другой – выступает как особое личностное образование. Материнство – одна из социальных женских ролей, и хотя в женской природе заложена потребность быть матерью, общественные нормы и ценности оказывают существенное влияние

на материнское самосознание. Материнство – это сложный феномен, имеющий физиологические механизмы, эволюционную историю, культурные и индивидуальные особенности (В.С. Мухина, Л.Б. Шнейдер, М. Мид, Н.Н. Васягина и др.).

*Вторая линия анализа при исследовании самосознания матери является вопрос его формирования и развития.*

Ряд отечественных и зарубежных психологов, занимающихся изучением онтогенеза материнской сферы, по-разному рассматривают стадии формирования и развития самосознания матери. Так, в фокусе внимания психоаналитически ориентированных исследователей находится психическая история самой матери и период ее беременности. Основное внимание С. Саватье, К. Bonnet, Т. Engen, L. Kreisler, D. Pines [4, с. 132] сконцентрировано на значении формирования образов ребенка в воображении будущей матери для принятия ею своего новорожденного ребенка.

Форма и содержание изменений во внутреннем мире матери закладываются задолго до наступления реальной беременности (еще в детском возрасте) и воплощаются в так называемых фантазиях беременности, обнаруженных З. Фрейдом у взрослых пациентов мужчин и женщин. А. Фрейд сделала акцент на том, что каждый из этих символических объектов, проявляющихся в фантазиях беременности, являлся в свое время частью «Я» и претерпел в результате взаимоотношений с другими людьми болезненное отделение от «Я». Она так же подчеркнула, что Эдипова стадия, являясь первой групповой, то есть подлинной социальной стадией, перерабатывает в фантазиях беременности более ранние стадии, и предмет фантазирования приобретает человеческие черты – черты ребенка. К 9-11 годам у ребенка есть уже все психологические средства для того, что бы стать матерью или отцом, чтобы психологически принять ребенка [5, с. 45].

Д. Винникотт пишет, что способность женщины «быть достаточно хорошей матерью» формируется на основе ее опыта взаимодействия с собственной матерью, в игре, во взаимодействии с маленькими детьми в детстве, а так же в процессе собственной беременности и материнства [6, с. 156].

Д. Рафаэль-Леф также считает, что женщина становится матерью с раннего детства. D. Pines отмечает, что отношения матери с ребенком определяются ее собственной историей до и после рождения. Так, внутренние конфликты и тревоги, относящиеся к прошлым стадиям развития, оживают в кризисной точке беременности и воздействуют на реальный образ ребенка [7, с. 78].

В свою очередь О. Caplan, в рамках психоаналитической традиции, предлагает периодизацию развития материнского отношения в ходе беременности с подробным феноменологическим описанием психофизиологических изменений.. [8, с. 101].

Таким образом, с точки зрения психоаналитически ориентированных авторов, осознание себя матерью к ребенку проходит длительный путь становления, начиная с периода беременности, а возможно и раньше – до периода прохождения психосексуальных стадий развития.

Отечественные исследователи также уделяют особое внимание периоду беременности, содержание которого определяется изменениями самосознания женщины, направленными на принятие новой социальной роли и формирование чувства привязанности к ребенку. Как отмечает С.Ю. Мещерякова «Безусловно, важным этапом в становлении материнского поведения является период от зачатия до рождения ребенка. В это же время в организме и психике женщины происходят глобальные преобразования, активно подготавливающие ее к материнству» [9, с. 32].

Изучая формирование чувства привязанности матери к ребенку, В.И. Брутман выделяет основные этапы беременности имеющие, по мнению автора, существенное значение для развития самосознания женщины: фаза преднастройки и фаза первичного телесного опыта:

О существовании сенситивных периодов в развитии материнского инстинкта указывается и в работах А.И. Захарова, который выделяет семь важных этапов, в которых большое

значение отводит отношению девочки со своими родителями. Интересно заметить, что данные периоды имеют много общего с этапами психосексуального развития по З. Фрейду: игровому поведению, стадиям половой идентификации (пубертату, юности) [10, с. 67].

Наиболее фундаментальной работой в области материнства и материнского самосознания является, по нашему мнению, концепция Г.Г. Филипповой, в которой, в отличие от предыдущих, представлена целостная картина развития материнской сферы.

Идея о том, что индивидуальный онтогенез материнства проходит несколько этапов, в процессе которых осуществляется естественная психологическая адаптация женщины к материнской роли находит свое воплощение и в работах Н.Н. Васягиной. Автор указывает, что в течение онтогенеза женщины некоторые виды опыта (взаимоотношения с собственной матерью, контакты с младенцами и возникновение к ним интереса в детстве, конкретный опыт взаимодействия с детьми) влияют на содержание отношения матери к ребенку, принятие своей материнской роли и на интерпретацию своих переживаний по поводу материнства. При этом одним из важнейших этапов в становлении материнства считается период беременности, содержание которого определяется изменениями самосознания женщины, направленными на принятие новой социальной роли и формирование чувства привязанности к ребенку. Не менее важным является и период после рождения ребенка, когда происходит его психологическое принятие, как нового члена семьи, и адаптация к нему. Автор подчеркивает, что имеющиеся на сегодняшний момент исследования генезиса материнского самосознания ограничиваются в основном лишь описанием данных периодов. Однако, развитие самосознания матери не исчерпывается указанными периодами. Являясь динамическим образованием, оно содержательно реконструируется под влиянием внешних (объективных) и внутренних (субъективных) условий. Таким образом, на содержание материнской сферы оказывает влияние как предшествующий опыт, но и актуальная жизненная ситуация (личностные особенности женщины, удовлетворенность материнской ролью, стаж материнства и др.).

Резюмируя выше представленные точки зрения, можно отметить, что большинство авторов отмечают тот факт, что предпосылки развития самосознания матери закладываются задолго до момента зачатия ребенка, начиная с взаимодействия с собственными родителями. Однако, наиболее существенным фактором развития самосознания матери является не столько рождение ребенка, сколько взаимодействие с ним. [11, с. 25]

*Другим важным моментом при исследовании материнского самосознания является вопрос о его структуре.*

Анализ отечественной и зарубежной литературы, а также проведенные под руководством Васягиной Н.Н. эмпирические исследования, позволяют выделить в структуре самосознания матери три компонента: самопостижение и как его результат – представления о себе как о матери, самоотношение, т.е. оценка женщиной того, насколько хорошо она выполняет роль матери, и самореализация, которая рассматривается как процесс организации материнского поведения, особенности взаимоотношений с ребенком (Васягина Н.Н., Рыбакова Е.Н.) [12, с. 41].

Остановимся подробнее на содержательных аспектах каждого из названных компонентов.

Первый компонент самосознания матери – **самопостижение**. Он представлен непрерывным процессом накопления

женщиной представлений о себе как матери, их углублению, уточнению, расширению. На первых этапах онтогенеза этот компонент представлен единичными образами себя и своего поведения, связанного с выполнением функций матери. Для более поздних этапов характерно то, что женщина оперирует уже готовыми знаниями о себе, как матери, полученными в разное время в разных ситуациях. Постепенно возникает обобщенный образ Я – мать. В обобщенном образе Я можно выделить следующие составляющие: Я-реальное, Я-идеальное, будущее Я и, наконец, прошлое Я. Таким образом, самопостижение включает в себя представление о себе как о матери, о выполнении материнских функций, о способах взаимодействия с ребенком, о доминирующем эмоциональном фоне взаимодействия сформировавшиеся в обобщенный Я-образ.

Второй компонент самосознания – **самоотношение** – заключается в собственном отношении женщины к тому, что она узнает, понимает, открывает относительно себя как матери. Содержание данного компонента представлено конфликтом между представлениями женщины о себе как о матери и о том, какой должна быть идеальная мать. Наличие несоответствия между образом Я-мать и образом идеальной матери побуждает женщину либо к изменению своих отношений с ребенком, либо представлений о себе как матери, либо представлений об идеальной матери. Таким образом самоотношение тесно связано с самопостижением. С одной стороны, отношение матери к себе возникает и формируется в процессе познания себя, с другой – отношение в той форме, в какой оно сложилось на данном этапе выполнения роли матери, существенно влияет на процесс самопостижения, определяя его специфику, направленность и индивидуальный оттенок. Итак, многоступенчатый процесс самопостижения сопряжен с разнообразными переживаниями, которые в дальнейшем также обобщаются в эмоционально-ценностное отношение к себе, закрепляются в соответствующую самооценку, которая включается в регуляцию поведения матери.

Третий компонент самосознания матери – **самореализация** понимается авторами как процесс организации матерью своего поведения, форма регуляции взаимоотношений с ребенком, которая предполагает момент включенности в него результатов самопостижения и самоотношения. Содержание данного компонента представлено эмоциональным сопровождением процесса взаимодействия с ребенком, реагирование на поведение и эмоции ребенка, стили и способы взаимодействия с ним, типом детско-родительских отношений.

Реальное поведение матери имеет в своей основе представления о себе как о матери, о том какой мать должна быть, а так же субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о собственном ребенке. Эти представления определяют особенности родительского восприятия, способ общения с ребенком, характер приемов воздействия на него и изменяются по мере взросления ребенка, нарастании его стремления к независимости. С другой стороны специфика самореализации изменяет представление и отношение женщины к себе как к матери [13, с. 51].

Таким образом, самосознание матери представляет собой динамическую систему, представленную взаимозависимостью ее структурных компонентов, при доминировании самопостижения. Все структурообразующие основы самосознания матери отражены в самосознании механизмами «идентификация» и «обособление».

#### Библиографический список

1. Рамих, В.А. Материнство как социокультурный феномен: дис. ... д-ра филос. наук. - Ростов-на-Дону, 1997.
2. Гордон, Т. Повышение родительской эффективности // Популярная педагогика. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1997.
3. Ермихина, М.Ю. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов: дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2004.
4. Pines, D. Pregnancy and motherhood: Intereraction between fantesy and reality // Brit.J. Med. Psychol. - 1972. – V. 45.

5. Тетерлева, Е.А. Смысловое переживание материнства как новообразование самосознания женщины: дис.... канд. психол. наук. – М.: Институт психологии РАО, 2006.
6. Филиппова, Г.Г. Психология материнства: учебное пособие. – М.: Изд-во ин-та Психотерапии, 2002.
7. Birns, B. Different faces of motherhood. Ed. by B. Berns and D. Hay. – NY.: Plenum Press, 1988.
8. Caplan, O. Concept of Mental Health and Consultation. Washington, DC: US Children Bureau, 1959.
9. Мещерякова, С.Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. – 2000. – № 5.
10. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: ЗАО «Институт психологии и психотерапии», 2002.
11. Савина, Е.А. Родительские представления и установки: понятие, виды, структура // Семейная психология и психотерапия. – 2001. – № 3.
12. Смирнова, Е.О. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения / Е.О. Смирнова, М.В. Быкова // Вопросы психологии. – 2000. – № 3.
13. Barber, V. The mother person. – NY.: Penguin, 1975.

#### Bibliography

1. Ramih, V. A. Materinstvo kak sociokul'turnyj fenomen: dis. ... d-ra filos. nauk. - Rostov-na-Donu, 1997.
2. Gordon, T. Povyshenie roditel'skoj effektivnosti // Populyarnaya pedagogika. - Ekaterinburg: ARD LTD, 1997.
3. Ermihina, M. Yu. Formirovanie osoznannogo roditel'stva na osnove sub'ektivno-psihologicheskikh faktorov: dis. ...kand. psihol. nauk. - Kazan', 2004.
4. Pines, D. Pregnancy and motherhood: Intereraction between fantasy and reality // Brit.J. Med. Psychol. - 1972. - V. 45.
5. Teterleva, E. A. Smyslovoe perezhivanie materinstva kak novoobrazovanie samosoznaniya zhenschiny: dis.... kand. psihol. nauk. - M.: Institut psihologii RAO, 2006.
6. Filippova, G. G. Psihologiya materinstva: uchebnoe posobie. - M.: Izd-vo in-ta Psihoterapii, 2002.
7. Birns, B. Different faces of motherhood. Ed. by B. Berns and D. Hay. - NY.: Plenum Press, 1988.
8. Caplan, O. Concept of Mental Health and Consultation. Washington, DC: US Children Bureau, 1959.
9. Mescheryakova, S. Yu. Psihologicheskaya gotovnost' k materinstvu // Voprosy psihologii. - 2000. - № 5.
10. Ovcharova, R. V. Psihologicheskoe soprovozhdenie roditel'stva. - M.: ZAO "Institut psihologii i psihoterapii", 2002.
11. Savina, E. A. Roditel'skie predstavleniya i ustanovki: ponyatie, vidy, struktura // Semejnaya psihologiya i psihoterapiya. - 2001. - № 3.
12. Smirnova, E. O. Opyt issledovaniya struktury i dinamiki roditel'skogo otnosheniya / E. O. Smirnova, M. V. Bykova // Voprosy psihologii. - 2000. - № 3.
13. Barber, V. The mother person. - NY.: Penguin, 1975.

*Статья поступила в редакцию 24.06.11*

УДК 377.4, 378

**Shafranova O.E. AXIOSTUDIO AS THE FORM OF LIFELONG EDUCATION OF HIGHER SCHOOL TEACHER.**

In article the author's educational form used in the course of lifelong education of the higher school teacher is presented. Features of substantial and remedial filling of the offered form are caused by a problem of the axiological-caused optimization of professional development of the teacher means of its education.

**Key words:** lifelong education, higher school teacher, optimization of professional development, axiological support, axiostudio.

**О.Е. Шафранова**, канд. пед. наук, доц., ГОУ ВПО «Дальневосточная государственная социально-гуманитарная академия», г. Биробиджан, E-mail: olga\_shafranova@mail.ru

## АКСИОСТУДИЯ КАК ФОРМА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье представлена авторская образовательная форма, используемая в процессе непрерывного образования преподавателя высшей школы. Особенности содержательного и процессуального наполнения предлагаемой формы обусловлены задачей ценностно-обусловленной оптимизации профессионального развития преподавателя средствами его образования.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, преподаватель высшей школы, оптимизация профессионального развития, аксиологическое сопровождение, аксиостудия.

Объективное требование необходимости определенного рода усилий для обеспечения гармонизации различных аспектов профессиональной жизни преподавателя высшей школы, а также детерминированная переходом к стратегии «устойчивого развития» трансформация фундаментальных оснований (жизненных и профессиональных ориентиров) профессионализации и непрерывного образования преподавателя, – все это задает актуальность обращения к аксиологическим аспектам оптимизации профессионального развития преподавателя средствами его непрерывного образования.

Активация аксиологических ресурсов непрерывного образования преподавателя высшей школы в деле целенаправленного продвижения профессионала к идеалу Гармонии как ценностному ориентиру цивилизации нового типа требует поиска наиболее адекватных этой задаче образовательных форм и методов. Концептуализация этого поиска привела к определению *аксиологического сопровождения профессионального развития преподавателя высшей школы средствами его образования* в качестве интегративного аксиолого-педагогического условия искомой активации [1]. Наиболее

гибкой, содержательно и процессуально емкой формой такого сопровождения можно назвать *АКСИОСТУДИЮ*.

Само использование студийных форм в системе образования не ново. Новым является подход к наполнению этой формы. Как известно, педагогические студии начали зарождаться в нашей стране в 20-х годах прошлого века, и особенное развитие получили в его 60-х годах. Эта форма до сих пор рассматривалась как одна из клубных форм. При этом ее основным содержанием традиционно полагалось развитие педагогической техники.

Однако, сам термин «студия» (итал. studio – усердно работаю, занимаюсь) имеет больший объем, обуславливающий его образовательный потенциал. Не случайно, эта форма приобрела широкую популярность в актерском образовании, где использовалось и используется понимание студийного образования, предложенное К.А. Станиславским. Великий педагог-драматург полагал, что студия является местом, где человек может научиться наблюдать свой характер и внутренние силы, где он приобретает привычку мыслить [2].

Именно такое понимание студии как образовательной формы является весьма перспективным для ее использования в аксиологически-ориентированном образовании. При этом можно выделить ряд положений, обуславливающих организационно-образовательный потенциал аксиостудии как формы непрерывного образования преподавателя высшей школы.

Во-первых, организация аксиологического сопровождения посредством аксиостудии частично решает проблему повышенного скептицизма преподавателей в отношении предлагаемых видов образовательной деятельности. Такой скептицизм, как правило, задается высоким индексом стереотипизации профессионального поведения. Работа же в режиме субъективно-нового образовательного формата (аксиостудии) позволяет в более короткие сроки организовать «включение» преподавателей в аксиологически-ориентированное образование.

Во-вторых, смысл термина «студия» очевиден для участников работы аксиостудии без привлечения словарей и справочников. И, как показал опыт, адекватно принимается преподавателями вуза, которые воспринимают студийную форму как пространство совместного созидания, а не назидания, как авторское пространство, как место для творчества и т.п.

В-третьих, андрагогу-аксиологу в рамках такой формы, не обремененной в сознании преподавателей вузов ненужными образовательными стереотипами, легче реализовать требуемую аксиологическим сопровождением позицию фасилитатора, со-трудника, со-автора.

В-четвертых, отказ от понимания аксиостудии в качестве клубной формы не снимает необходимости и возможности использовать богатый отечественный и зарубежный опыт в организации таких студийных образовательных форм как педагогические мастерские и ателье, мастер-классы, кружки качества, школы передового опыта и т.п.

Для оптимизации педагогических ресурсов аксиостудии в профессионально-образовательной среде высшей школы необходимо обеспечить интегративный и вариативный режим применения аксиостудии как формы аксиологического сопровождения в рамках программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы;

Аксиостудия как педагогическая организационная форма аксиологического сопровождения профессионального развития преподавателей средствами их образования используется при реализации широкого спектра программ повышения квалификации и профессиональной подготовки преподавателей высшей школы.

Внедрение аксиостудии в образовательную программу осуществляется преимущественно двумя способами. В первом случае аксиостудия выделяется в самостоятельную компоненту той или иной программы. При этом место и роль каждого занятия аксиостудии определяется в соответствии с ведущими положениями аксиологической концепции непрерывного образования преподавателя вуза. Во втором – аксиологизируется

все наполнение образовательной программы, детерминируя ее содержание и логику реализации. Особенностью второго способа аксиологизации образования является необходимость предварительной работы с командой педагогов, участвующих в реализации таких программ, а также обязательная аксиологическая супервизия (особая форма взаимодействия андрагога-аксиолога и преподавателя системы ДПО, которая характеризуется нацеленностью на совместный аксиологический анализ профессиональной активности супервизируемого).

Теоретическое осмысление методологических оснований аксиологически-ориентированного образования преподавателя вуза, разработка модели аксиологического сопровождения, технологическое содержание этой модели – все это позволяет наполнить работу аксиостудии разнообразными видами работы с ценностным содержанием профессиональной жизнедеятельности преподавателя высшей школы. Не ставя задачу описать системно весь репертуар аксиолого-андрагогических методик, методов, приемов, средств, представим ниже лишь те из них, которые, как показала апробация дидактических комплексов, являются наиболее эффективными в деле решения аксиолого-дидактических задач того или иного модуля аксиологического сопровождения профессионального развития преподавателя высшей школы средствами его образования.

Содержанием занятий аксиостудии может быть *аксиолого-диагностический практикум*. В зависимости от программы работы аксиостудии содержание практикума может быть различным. При этом используются нашедшие свое широкое применение в диагностической практике отечественной психологии методики, позволяющие исследовать аксиосферу (ценностный мир) профессионала.

Кроме того, весьма эффективным является использование в работе аксиостудии методики *«Психолингвистическая анкета»*, где преподавателям предлагается отреагировать на некоторый набор слов-стимулов. В рамках реализации различных программ повышения квалификации преподавателей в такую анкету могут быть включены следующие слова: профессия, высшее образование, работа, профессиональный коллектив, наука, научная деятельность, студент, я в профессии, профессионально-личностное развитие, управление, самоуправление, профессиональные будни, жизнь. Опыт показывает, что в результате можно получить некий набор ассоциаций («радость открытий», «унылые будни», «трудности», «через тернии к звездам», «бессловесное существо», «распри», «цейтнот», «радость», «болото», «перемалывание воды в ступе», «одиночество», «бессмысленность» «темный лес», «пофигист», «донкихотство», «насилие», «анархия», «мазохизм», «солисты», «ремесло» и проч.), который отличается яркой эмоциональной окраской, позволяющий произвести эмоциональную маркировку наибольшего напряжения в системе «профессиональная жизнедеятельность преподавателя вуза», в том или ином ее аспекте.

Свою эффективность доказало также применение в работе аксиостудии фреймовых технологий (от англ. frame – каркас, скелет, рамка). Фреймовые способы организации содержания образования сегодня все активнее применяются в рамках инженерии знаний. При том актуализируется возможность достижения наибольшего эффекта понимания при помощи оформления содержания образования в знаково-символьные образы. Ключевым отличием подхода, используемого в работе аксиостудии, является применение фреймовых технологий как инструмента *совместного* конструирования содержания образования.

Аксиологизация и применение методик фреймовой технологии позволяет не только представить весьма обширный информационный массив, содержащий сведения, знания о различных ценностных аспектах профессионализации преподавателя. Эта технология (ее элементы) дает возможность наиболее оптимально определить доминантные связи в системе «профессиональная жизнедеятельность преподавателя», а также «удержать» выявленные связи в процессе осмысления и

конструирования отношения профессионала с собой, миром и другими людьми.

Как показала практика, целесообразно использовать такие фреймворки технологии как конструирование из предложенных содержательных элементов блок-схем; структурирование предложенного информационного массива в фрейм-рамку; текстовое наполнение содержанием фрейма - логико-смысловой схемы; информационное насыщение линейной матрицы, содержащей пустоты; содержательное наполнение многомерной логико-смысловой матрицы (ее элементов); дополнение представленных преподавателю логико-структурных схем недостающими блоками, связями, корреляциями; заполнение фреймов-алгоритмов; проектирование сценарных фреймов.

Помимо методик фреймворки организации содержания образования в рамках аксиостудии свою эффективность доказала методика «Пишем вместе», которая относится к разряду проективных методик, предполагающих предоставление человеку возможности структурировать или интерпретировать тот или иной проективный материал в соответствии с его системой образов мира, себя и своих отношений с миром. Созданное в результате этой методики эссе изоморфно жизненному и ценностному миру профессионала, и, как следствие, позволяет вынести те или иные суждения о содержании этих миров. Эта методика является развитием предложенной И.Г. Минераловой методики «Пишем сочинение вместе» [3], а в аксиологическом сопровождении используется преимущественно как этап формулирования профессионально-личностной миссии. Средствами этой методики преподавателями создаются эссе «Мое профессиональное кредо». Основными достоинствами методики являются: ее компактный характер, позволяющий за короткий временной промежуток реализовать целый ряд педагогических задач; ее координационно-смысловой характер, определяющий возможность обеспечить индивидуальное смысловое наполнение одинаковых ценностных позиций эссе. Методика представляет собой систему последовательно предлагаемых преподавателям символов-стимулов (цитат, незаконченных предложений, афоризмов, оппозиционных высказываний и др.). Так, например, слушателям курсов повышения квалификации в виде слайдов мультимедийной презентации предлагается следующий набор стимулов: 1) Кредо от лат *credo* – верю, верую. Моя профессиональная вера основана на том, что ... ; 2) В своей профессии меня особенно привлекает: возможность научного творчества; возможность приобщать студентов к вершинам человеческой мысли; возможность общаться с коллегами-учеными; другое ... 3) Как ученый я чувствую себя в силах решать многие проблемы: ... ; 4) Размышляя о себе, как о преподавателе, я вспоминаю высказывание Л.Н. Толстого: «Как скоро профессор назначен, профессор начинает читать, а, будь он глуп от природы, поглупей он во время исполнения своей должности, отстань он совершенно от науки, будь недостойным по характеру человеком, он продолжает читать, и нет студентам никакого средства выразить свое удовольствие или неудовольствие». Поэтому в своей профессионально-педагогической деятельности я стараюсь ... ; 5) Я буду удовлетворен, если в конце своей профессиональной жизни смогу сказать ... ; 6) Пожалуй, моими главными профессиональными убеждениями являются: ... ; 7) В одной фразе свое профессиональное кредо я могу сформулировать так: ...

В результате преподаватель создает собственный текст «Моё профессиональное кредо». Затем все эссе презентуются авторами и безоценочно воспринимаются аудиторией. А в итоге организуется пленарный диалог: «Профессиональное кредо: зачем оно преподавателю вуза?»

Методика «Ценностная реконструкция профессионально-жизненного опыта» с написанием текстов, содержащих анализ значимых для профессионала жизненных или профессиональных событий. Обязательным шагом является категориальный анализ и контент-анализ представленных текстов. Тексты не подписываются. Это позволяет после написания веерно обменяться работами и приступить к анализу получен-

ного текста. А после в режиме пленарного обсуждения услышать анализ своего события в режиме минимального травмирования профессионального Я каждого из присутствующих преподавателей.

Методика «Анализ иллюзорных эффектов» разработана на основе идей В.А. Попкова [4] и предполагает поиск (обнаружение) таких профессиональных событий, которые характеризуются наглядностью некорректного (плоскостного, моноаспектного) восприятия профессионалом той или иной профессиональной ситуации. Например, в контексте осмысления содержания такого вида отношений профессионала со специализированной областью действительности как проектирование лекционно-семинарских занятий, преподавателям предлагается поучаствовать в проблемном семинаре «Эффективные формы обучения студентов: мифы и реальность». В рамках семинара преподаватели обсуждают видео-фрагменты занятий своих коллег. В центре группового анализа оказывается, например, необходимость и обоснованность формулирования плана лекции. При этом усилиями андрагога-аксиолога осуществляется акцентирование внимания преподавателей на иллюзии очевидной значимости этого этапа лекции в традиционной его представленности. При этом озвучивание преподавателем плана лекции рассматривается из ценностно-обусловленных смысловых пространств преподавателя как автора лекции; студента как соавтора образовательного процесса; самого вида отношения (лекционное изложение учебного материала).

Методика «Ценностное самофутурирование». Разработанная Ф. Мелджем психотехника самофутурирования, описанная В.С. Хомик [5], основана на визуализации профессионалом собственных будущих возможностей. Ведущим условием эффективного применения этой техники (любого из ее элементов) является развитое воображение профессионала, способность легко продуцировать зрительные образы, поэтому использование ее всего очень индивидуально. В рамках аксиологического сопровождения используются аксиолого-педагогически преобразованные элементы этой психотерапевтической практики, отвечающие задаче прояснения временной перспективы профессиональных действий в рамках формирования ценностно-временной трансперспективы профессиональной жизнедеятельности. Ведущими предпосылками использования ценностного самофутурирования являются: размытые представления преподавателей о перспективах жизненного пути; несформированность образа их профессионального будущего; чрезмерная ориентация профессионала на ожидания других. Методика ценностного самофутурирования разрабатывалась на основе анализа применяемой в Уральском государственном профессионально-педагогическом университете программы, направленной на содействие формированию у студентов образа себя как профессионала [6]. В рамках этой программы используется целый арсенал методик (известные психотехники проработки жизненной стратегии и прояснения временной перспективы будущего; интерпретация эмоционального состояния, собственно самофутурирования, просмотра прошлых принятых решений, репетиции будущего в рамках ролевой игры, планирование временной организации будущей деятельности и проч.). Адаптация указанной программы к задачам и условиям работы аксиостудии позволила аксиологизировать ее содержание и преобразовать некоторые процедурные компоненты. В результате ценностное самофутурирование как методика аксиологического сопровождения представляет собой тренинг, предполагающий следующую последовательность действий: 1) мысленное перенесение себя в профессиональное будущее с яркой детальной проработкой воображаемого образа; 2) представление образа сферы профессиональной деятельности в будущем (тех изменений, которые в будущем уже свершились, тех проблем, которые все еще остались и проч.); 3) «встраивание» созданного образа Я-профессионального будущего в проработанный образ сферы профессиональной жизнедеятельности с выделением наиболее успешных (приносящих удовлетворение) аспектов собственной профессиональной жизнедеятельности; 4) визуализация

себя в будущем с проработкой второстепенных деталей для раскрепощения воображения; 5) уточнение конструируемого образа Я-профессионального знания о своих особенностях (чертах личности, способностях и проч.) в режиме актуализации своих «положительных» характеристик путем припоминания ситуаций успеха; 6) визуализация образа своих отношений в профессиональном сообществе с акцентированием имеющегося опыта эффективных взаимодействий; 7) визуализация альтернативных моделей будущей профессиональной жизнедеятельности с их ранжированием по степени предпочтительности. Заметим, что наиболее отзывчивы к этой методике оказались начинающие молодые преподаватели.

Очевидно, что формат статьи не предполагает исчерпывающее представление всего многообразия содержательного и процессуального наполнения работы аксиостудии. Однако

даже такой, весьма схематичный, обзор позволяет сформулировать ряд выводов. Во-первых, аксиостудия является такой формой образования, которая вбирает в себя все многообразие ценностно-ориентированных педагогических, андрагогических, психологических, акмеологических методов и приемов. Во-вторых, аксиостудия как подвижная, полифункциональная образовательная форма может адаптироваться к конкретным задачам образования при сохранении стратегической направленности на ценностно-обусловленную оптимизацию профессионального развития преподавателя средствами образования. В-третьих, аксиостудия как ценностно-насыщенная, ценностно-сообразная педагогическая форма может быть использована в контексте непрерывного образования профессионалов различных возрастов, профессий, статусов, интересов, предпочтений и проч.

#### Библиографический список

1. Шафранова, О.Е. Аксиологическое сопровождение профессионального развития преподавателя вуза средствами его образования // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 4.
2. Станиславский, К.С. Моя жизнь в искусстве. – М.: Искусство, 1988.
3. Минералова, И.Г. Уроки-семинары проблемно-поискового типа в курсе литературы старших классов // Литература и библиотека в образовательном пространстве современной школы: сб. науч.-метод. материалов. – М.: МИОО, 2008.
4. Попков, В.А. Высшее профессиональное образование: критически-рефлексивный контекст. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2001.
5. Хомик, В.С. Психотерапия, ориентированная на реконструкцию будущего // LIFELINE и другие новые методы психологии жизненного пути / под ред. А.А. Кроника. – М., 1993.
6. Глуханюк, Н.С. Психология профессионализации педагога: монография. – Екатеринбург: Изд-во РГПУ, 2005.

#### Bibliography

1. Shafranov, O.E. Aksiologicheskoe soprovozhdenie professional'nogo razvitiya prepodavatelya vuza sredstvami ego obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2011. – № 4.
  2. Stanislavskij, K.S. Moja zhizn' v iskusstve. – M.: Iskusstvo, 1988.
  3. Mineralova, I.G. Uroki-seminary problemno-poiskovogo tipa v kurse literatury starshih klassov // Literatura i biblioteka v obrazovatel'nom prostranstve sovremennoj shkoly: sb. nauch.-metod. materialov. – M.: MIOO, 2008.
  4. Popkov, V.A. Vysshee professional'noe obrazovanie: kriticheski-refleksivnyj kontekst. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 2001.
  5. Homik, V.S. Psihoterapija, orientirovannaja na rekonstrukciju budushhego // LIFELINE i drugie novye metody psihologii zhiznennogo puti / pod red. A.A. Kronika. – M., 1993.
  6. Gluhanjuk, N.S. Psihologija professionalizacii pedagoga: monografija. – Ekaterinburg: Izd-vo RGPU, 2005.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 371:302.2

**Valeyeva E.V. METAPHOR UNIVERSALIZATION IN MODERN SOCIOCULTURAL SPACE.** Since the typicality of images in literature and culture is changed by their universalization a student must be prepared for the perception and then for the interpretation of associated metaphorical senses. A teacher of literature should master not only affirmatory and analytical side of perception of a literary text but a processual one as well.

**Key words:** universal metaphor, reception, conceptual generalization, a piece of work as a trope, processual side of perception.

**Е.В. Валеева**, канд. филол. наук, доц. ГОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара», E-mail: ev.visual@mail.ru

## УНИВЕРСАЛИЗАЦИЯ МЕТАФОРЫ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье речь идет о смене типических образов в литературе и старых культурных представлений на образную универсализацию, благодаря которой школьник должен быть готов к восприятию, а потом к истолкованию окружающих его метафорических смыслов. Учителю словесности необходимо совершенствовать процессуальную, а не только констатирующую и аналитическую сторону познания художественного текста.

**Ключевые слова:** универсальная метафора, рецепция, концептуальное обобщение, произведение как троп, процессуальная сторона познания.

На смену типичности образов в литературе и культуре приходит универсализация образов и метафор. Однако чаще всего универсальные метафоры становятся смыслообразцами, идеями, которые «убивают» художественность текста. Художественные образы начинают автономное, независимое от

литературного произведения существование в анекдотах, в рекламе, в молодежных «приколах». Например, вырванные из контекста трагедий У. Шекспира фразы «Молилась ли ты на ночь, Дездемона?» или «О, бедный Ёрик» и др., становятся достоянием массовой культуры, искажают литературную

классику. Известный культуролог В.А. Фортунатова верно замечает, что «новые субъекты жизненных драм не узнали себя в литературных прообразах, в предшественниках, созданных писательским гением, и, полагая в качестве объекта мышления свой собственный опыт, отказались от «изучения историчности как своей рефлексии» [1, с. 273]. Поэтому современная педагогика должна сместить акцент в методике преподавания литературы в сторону восприятия современным читателем текста, в котором смыслообразующую функцию стала выполнять метафора, заданная порой уже в заглавии произведения.

Существуют самые разные инвариантные линии в интерпретации сущности метафоры. Не вызывает сомнения, что построение метафоры – это установление параллели между двумя различными понятиями, одно из которых употреблено в более близкой к первоначальной трактовке, нежели другое. Полюса метафорического пространства содержат в себе несовпадающие спектры смыслов, между которыми существует взаимодействие [2, с. 10.]

Е.О. Акишина пишет, что взгляд на метафору с точки зрения философии позволяет увидеть, как через метафору реализуется продукт мышления. Универсальные образы и метафоры в современной литературе обращают читателя к этимологии слова, позволяют отойти от привычного восприятия и является инструментом ломки стереотипов.

Универсальные метафоры, которые «рождает» культура и литература, то есть метафоры на все случаи жизни, такие как, например, «весь мир – театр» (У. Шекспир) или «жизнь есть сон» (П. Кальдерон), позволяют, во-первых, вычленив интересующий читателя фрагмент реальности; во-вторых, расставить акценты, позволяющие определить ценностные ориентиры читателя; в-третьих, создать определенное художественное впечатление.

Многие люди считают метафору только поэтическим и риторическим средством художественной речи, а не относят ее к сфере повседневного общения. Между тем метафора пронизывает всю нашу обыденную жизнь, проявляясь не только в языке, но и в мыслительных операциях. Понятия, управляющие мышлением, вовсе не замыкаются в сфере интеллекта, а упорядочивают воспринимаемую человеком (видимую, слышимую, осязаемую) реальность. Метафора, таким образом, имеет еще одно конститутивное свойство, позволяя объемно видеть мир. Мышление человека носит преимущественно метафорический характер, а поведение человека в значительной степени обуславливается метафорой, которая не всегда осознается человеком. Все это позволяет говорить об универсализации метафор в современной культуре.

Подобные объемные метафоры всегда многоуровневые, поскольку уже в самом их строении заложено движение от одного смыслового слоя к другому, более глубинному. Это связано с тем, что уже с начала прошлого века в связи с развитием естественных наук и психоанализа формируется новая научная картина мира, в рамках которой человек мыслится как часть живой природы, органично встраиваясь в ряд биологических форм. Однако такое единство мира не приносит с собой ощущения гармонии, поскольку научные открытия подводят новое основание под представления об условном характере человеческого мышления и его культурной детерминированности [3, с. 220-221]. Существует мнение, что нет нейтральных условий, что все они отражают чьи-то интересы, а это еще больше осложняет картину мира. В такой ситуации в литературе особое значение приобретают метафоры, через которые открывается путь к размышлениям о природе человеческой жизни, о возможностях взаимопонимания между людьми.

Литература идет по пути построения концептуальных обобщений, смысл и содержательность формы все больше привлекают внимание писателей и драматургов и все активнее используются. Произведение в целом начинает восприниматься как единое суждение или даже троп. Примером тому могут служить пьесы С. Беккета «В ожидании Годо», М. Метерлинка «Слепые» или «Там, внутри» и др. Сама литература создает

некую метафору мира, в которой констатируется иллюзорность всей человеческой культуры и традиций или отрицается концепция развития. Чаще всего читателю не приходится выбирать между этими вариантами прочтения, а предложенный ему образ одновременно и в одинаковой степени актуализирует прямой и переносный смысл тропа.

Метафора, соединяющая далекие образы, явления и понятия, выявляет уникальную роль личности в этом мире, поскольку нужен особый индивидуальный (субъективный) взгляд, чтобы обнаружить связи, скрытые в окружающем мире. В современном потоке информации школьник должен быть подготовлен к восприятию и истолкованию окружающих его метафорических смыслов, что, прежде всего, ложится на плечи учителя словесности.

Используя универсальную метафору автор не только получает огромные выразительные возможности, но и без прямых деклараций выражает свои мысли о мире, о природе человека, о природе мышления. Метафора способна выразить сложный и противоречивый баланс между уникальностью жизненного опыта каждого отдельного человека, сплавленностью этого опыта с самой жизнью и условностью культуры, мышления, даже языка, при помощи которого человек снова и снова пытается передать свой опыт. Восприятие метафоры может быть представлено в виде цепочки: физическое восприятие – понимание прямого значения – соотнесение с контекстом или конституцией – понимание переносного («глубинного») значения – соотнесение с фондом знаний и собственным психологическим опытом – интеллектуально-эмоциональное восприятие метафоры. Каждый человек обладает собственным когнитивным пространством. На пересечении индивидуальных когнитивных пространств образуется некая «общая» зона знаний и представлений, актуальная «здесь и сейчас», что и составляет семантическую структуру и коммуникативную направленность универсальной метафоры в современной культуре.

Ситуация восприятия универсальных метафор осложняется еще и тем, что невербальные средства коммуникации превратились из вторичного, подчиненного источника информации в равноценный слову компонент. Визуальная и аудиальная информация имеет для молодого человека в наши дни более высокую информационно-энергетическую емкость и более широкий прагматический потенциал, чем вербальная информация. Зрительная информация, воздействующая на школьника по схеме «от увиденного к услышанному», получает все более широкое распространение, нарушая монополию печатного текста на передачу информации в самых разных сферах жизнедеятельности человека.

Литература откликается на существующую социокультурную ситуацию. Следует помнить, что метафора прежде всего ориентирована на получение нового знания. Дело в том, что и традиционное литературоведение сменилось философствованием. Русская культура, будучи словоцентристской, переживает особый кризис, поскольку предшествующая вербальная доминанта распалась. Сегодня слово не всегда передает весь спектр вложенных в него значений и интонаций и выявляет свою глубину часто за счет зрительных образов. Поэтому весьма продуктивным сегодня представляется на уроках литературы словесный текст «удваивать», дополнять текстом визуальным, то есть использовать метод культурологического диалога в преподавании гуманитарных дисциплин. Более того, педагоги на практике уже столкнулись с необходимостью увеличивать объем зрительной информации как на уроках гуманитарного профиля, так и при преподавании естественных и математических дисциплин. Например, на занятиях по литературе учителю следует трансформировать лингвистику художественного текста в лингвистику семиотически осложненного текста, примером которого может служить музыкальный видеоклип, выступающий как разновидность поликодового текста, поскольку он сочетает в себе компоненты, принадлежащие к разным знаковым структурам – вербальной (письменно зафиксированной и устной), иконической и мелодической.

Б.В. Марков называет парадоксальное явление в культурном пространстве города – «отсутствие артикулированных речей» [4, с. 181]. Он отмечает, что наррация у современных молодых людей считается чем-то неприличным, признаком какого-то старческого безумия. Философ объясняет такой выбор молчания шумным устройством самого города, которое не располагает к дружескому общению и способствует тому, что чувство симпатии реализуется именно на зрительном уровне. Вместо разговоров – улыбки и взгляды. Это пространство, в котором реальное и иллюзорное неразличимы. Пространство города ориентировано на движение, а это сделало человека пассивным и обособленным. Психологи уже давно констатировали феномен «одиночества в толпе» и назвали его весьма опасной болезнью общества. Даже современный интернет вписывает человека в общество. Задача рекламы – не пропаганда вещей, а интеграция человека в их систему. Это своеобразная форма связи людей друг с другом. Еще в 50-е годы прошлого века представители французского «нового романа» А.Роб-Гриيه и Н. Саррот констатировали, что отныне главное место в романе должен занять не человек с его переживаниями и рефлексиями, а вещи. Поэтому особую значимость приобрели оптические описания, еще раз подчеркивающие, что между миром и человеком нет никаких отношений. Свое восстание против «антропоцентризма» в литературе и «изгнание человека из произведения Роб-Гриيه объяснял тем, что увидел мир, в котором человек отнюдь не является «венцом всего сущего», а подавлен мертвой природой, вещами [5]. Метафоричен в этом смысле и известный роман писателя «В лабиринте». В лабиринте вещей и предметов человек оказался совершенно потерянным, ориентируясь исключительно визуально. Язык вещей – тоже метафора, которая отражает опосредованное содержание надметафорического уровня и создает текст вещей, требующий своего читателя [6, с. 88]. Мы находимся в ситуации, когда надо возрождать самого человека, когда не только история создания, но и история восприятия произведения приобретает особое значение, иначе будет практически невозможно объяснить рационально мыслящему школьнику или студенту трагедию Анны Карениной или Родиона Раскольникова. Искусство слова будет молчать в сердцах молодого поколения, оставаясь *принудительной* и заменяясь пересказами в кратких изложениях, отражая ситуацию великой литературной депрессии.

Перед учителем словесности стоит серьезная проблема, как заставить ребенка говорить, поскольку вся система образования опирается на слово. Общаюсь чаще в Интернете, воспринимая информацию в большей степени зрительно, школьник или даже студент плохо говорит. Ситуация осложняется и

тем, что совершенно утеряны навыки чтения. Не стоит, впрочем, разводить руками и тщетно пытаться бороться с тем, что уже существует и востребовано в молодежной среде, – лучше ввести мультимедийные средства в образовательный процесс. При этом необходимо обратить внимание на опасность абсолютизации видео- и компьютерной культуры, которая приучает к алгоритмизации и симуляции, к общению с другими на основе однообразных правил и линейных монотонных операций, но сегодня методику преподавания ряда гуманитарных дисциплин надо совершенствовать. Плодотворной кажется методика культурологического диалога. Под культурологическим диалогом мы понимаем извлечение новых смыслов из традиционного образовательного материала, поскольку все существующие подходы и методики в педагогике в целом повторяют друг друга и поэтому дают стереотипную модель работы с учеником. Возможно, настало время усилить эту вербальную форму общения с учеником формой невербального диалога, что ни в коем случае не должно разрушить диалог словесный, а его стимулировать. Невербальное педагогическое пространство – это обращение к окружающей ребенка и молодого человека среде, запаху, цвету, пластике, возможно, и вкусу. Безусловно, родители ведут в школу детей, прежде всего затем, чтобы они говорили. Эта интенция сохраняется, но настало время прибавить к этому невербальные факторы педагогического процесса. Опирайтесь только на старый образовательный материал сегодня непродуктивно, поскольку уже сама социокультурная ситуация направляет исследование, подсказывает новые подходы и методы в образовании. Проблема в том, что учитель должен создать на уроке модель «открытой коммуникации», в которой переплетались бы черты познавательной, этической и эстетической коммуникации, что уравнивало бы все односторонние подходы в педагогике. Например, метод художественной ситуации, направленный на борьбу с равнодушным восприятием [1, с. 275]. Литература должна быть искусством «живого» слова. «Заговорить» художественная литература сегодня сможет, если учитель научится «включать» воображение ребенка, используя на уроке словесности визуальные, аудиальные, запаховые образы. По определению немецких психологов, это коммуниканты, то есть образы, которые выхватываются из текста, но по ним реконструируется произведение, позволяя читателю быть то объектом, то субъектом познавательного процесса. Например, запах яблок при чтении рассказа И. Бунина, или звучание симфонии Бетховена при восприятии «Гранатового браслета» И.Куприна и т.д. Культурологический диалог – стратегия, объединяющая литературный текст с текстом культуры в широком смысле.

#### Библиографический список

1. Фортунатова, В.А. Культура и образование: монография. – Н.Новгород: НГПУ, 2010.
2. Акишина, Е.О. Метафора как форма выражения философских идей: автореф. дис. ... канд. философ. наук. – Омск, 2009.
3. Можаяева, А.Б. Иносказательные формы в романе XX века // Художественные ориентиры зарубежной литературы XX века. – М.: ИМЛИ РАН, 2002.
4. Марков, Б.В. Храм и рынок. Человек в пространстве культуры. – СПб.: Алейтейя, 1999.
5. Затонский, Д. Зеркала искусства. – М., 1975.
6. Рахманкулова, Д.Р. Вещь как мера культуры человека // Гнозис: Культурология / авт.-сост. В.А. Фортунатова (ред.), Т.А. Сметанина, Л.М. Яксыргин. – Н. Новгород: НГПУ, 2010.

#### Bibliography

1. Fortunatova, V. A. Kul'tura i obrazovanie: monografiya. - N. Novgorod: NGPU, 2010.
  2. Akishina, E. O. Metafora kak forma vyrazheniya filosofskikh idej: avtoref. dis. ... kand. filosof. nauk. - Omsk, 2009.
  3. Mozhaeva, A. B. Inoskazatel'nye formy v romane XX veka // Hudozhestvennye orientiry zarubezhnoj literatury XX veka. - M.: IMLI RAN, 2002.
  4. Markov, B. V. Hram i rynek. Chelovek v prostranstve kul'tury. - SPb.: Alejteya, 1999.
  5. Zatonskij, D. Zerkala iskusstva. - M., 1975.
  6. Rahmankulova, D. R. Vesch' kak mera kul'tury cheloveka // Gnozis: Kul'turologiya / avt. - sost. V. A. Fortunatova (red.), T.A. Smetanina, L.M. Yaksyargin. - N. Novgorod: NGPU, 2010.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11



УДК 374

*Chernenkova A.V. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF ENGINEERING EDUCATORS OF ADVANCED TRAINING SYSTEM IN NATURAL GAS INDUSTRY.* The following article is dedicated to problem of professional self-consciousness of an engineering educator in in-house training system. Ascertained interconnection of professional self-consciousness and andragogical competence of professional education specialists and conditioned hardship in self-acceptance, making a image of future and present is basis of special psychoeducational program.

**Key words:** non-stop vocational training, in-house training, professional self-consciousness, andragogical competence of an engineering educator, professional identity.

*А.В. Черненкова, ассистент АГПИ им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: chernenkova.anna@mail.ru*

## **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ИНЖЕНЕРОВ-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ ГАЗОВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ**

Статья посвящена проблеме профессионального самосознания инженеров-преподавателей системы внутрифирменного обучения. Выявленная взаимосвязь профессионального самосознания и андрагогической компетентности специалистов профессионального обучения и обусловленные ею трудности в принятии себя, построении образа профессионального настоящего и будущего положены в основу специальной психолого-педагогической программы.

**Ключевые слова:** непрерывное профессиональное образование, внутрифирменное обучение, профессиональное самосознание, андрагогическая компетентность инженера-преподавателя, профессиональная идентичность.

Необходимость повышения конкурентоспособности России в изменившихся условиях развития мировой экономики актуализировал интерес исследователей к проблеме профессионального образования непосредственно работающих в каждой конкретной отрасли сотрудников, их переподготовки, обучения вторым (смежным) профессиям и повышения квалификации. На рубеже XX и XXI вв. Россия как никогда стала нуждаться в современно образованных, творческих специалистах, способных к нетрадиционному решению проблемных ситуаций, умеющих гибко выбирать стратегию и тактику своего поведения с учетом изменяющихся условий, отличающихся мобильностью, динамизмом, конструктивностью. Таким образом, стремительность и динамизм развития экономики, производства, сферы обслуживания, широкое применение в них инновационных технологий и др. обусловили неизбежный процесс непрерывного повышения специалистом своей квалификации, независимо от ее уровня и занимаемой должности.

В этих условиях в организациях и на предприятиях начала зарождаться традиция, получившая впоследствии название «внутрифирменное обучение», логично перешедшее в научное употребление исследователями психолого-педагогических проблем подготовки, переподготовки и повышения квалификации работающего персонала (Л.В. Арбузова, Ю.Л. Бадаев, Е.И. Герасимов, В.В. Константинова, Д.Г. Миросин, В.И. Петлин, Т.М. Погорелова, Н.Н. Полина). Истоки и возможности такого варианта разрешения сложной для обновляющегося российского производства и экономики ситуации в целом обнаруживаются, с одной стороны, в имеющейся разнице трактовок понятий «профессиональная подготовка», «профессиональное обучение», «профессиональное образование» [1], а, с другой, – в значительно эффективных в данной ситуации содержательных, технологических и кадровых ресурсах самих организаций и предприятий в сравнении с научно-теоретическим и преподавательским потенциалами ССУЗов и ВУЗов. Важно, что данная ситуация закреплена не только в научном понимании, но и в соответствующих законодательных документах РФ. Согласно ФЗ «Об образовании», профессиональная подготовка как ускоренное приобретение обучающимся навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ, может быть получена в образовательных учреждениях, а также в образовательных подразделе-

ниях организаций, имеющих соответствующие лицензии [2].

Профессиональная подготовка в образовательных подразделениях организаций является составной частью профессионального обучения и направлена на достижение и поддержание такого уровня квалификации персонала, который обеспечивает безопасную, надежную и эффективную работу предприятия. В этой связи интерес общей педагогики и педагогики профессионального образования непосредственно связан с проблемой подготовки преподавателей профессионального обучения, как правило, не имеющих педагогического образования.

Накопленный в истории отечественной педагогики и психологии опыт научных исследований проблем совершенствования процесса подготовки преподавателей профессионального обучения (С.Я. Батышев, В.С. Безрукова, М.Т. Громкова, А.Г. Калашников, Н.В. Кузьмина, Н.Н. Нечаев, Н.Ф. Талызина и др.), психолого-педагогических особенностей учебного процесса в системе повышения квалификации (М.В. Буланова-Топоркова, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, А.М. Коротков, В.В. Краевский, Ю.Н. Кулюткин, А.Ю. Панасюк, М.Н. Скаткин и др.), особенностей образования взрослых и теоретических основ непрерывного образования (В.С. Збаровский, С.И. Змеёв, Э.М. Никитин, А.М. Новиков, В.Я. Синенко, В.А. Титов и др.) стал основой современных подходов к разработке теоретических и прикладных направлений изучения вопросов и проблем внутрифирменного обучения.

Предметом нашего исследовательского интереса является проблема развития профессионального самосознания инженеров-преподавателей, не имеющих педагогического образования, осуществляющих подготовку, переподготовку, обучение вторым (смежным) профессиям и повышение квалификации рабочих в образовательных подразделениях системы повышения квалификации ОАО «Газпром». Анализ диссертационных и монографических исследований показал, что интересующая нас проблема отчасти изучалась в русле психологических работ по проблеме самосознания профессионала (Ю.В. Варданян, М.Е. Иньков, Л.В. Кандыбович, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Т.Л. Миронова, Н.В. Кузьмина, О.Н. Полчанинова), в контексте педагогических исследований по проблеме профессиональной компетентности и профессионализма инженерно-педагогических работников (В.Н. Зимин, И.П. Кузьмин, Л.А. Любимова, А.Ю. Петров, Э.В. Фурманова).

В настоящей работе наше внимание сосредоточено на развитии профессионального самосознания инженеров-преподавателей в ситуации усложнения, умножающегося экономического, политического, информационного и социально-психологического многообразия. Анализ результатов и выводов исследований С.Я. Батышева, Т.Г. Браже, А.А. Вербицкого, С.Г. Вершловского, М.Т. Громковой, И.Ф. Исаева, С.И. Змеева, Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской, а также практика преподавания в филиале ООО «Газпром трансгаз Нижний Новгород» - «Центр по подготовке кадров» позволили выявить ряд трудностей в работе с инженерами-преподавателями системы повышения квалификации. Исследователи отмечают, во-первых, усложнение требований к личности и качеству преподавательской деятельности специалистов внутрифирменного обучения; во-вторых, влияние на результат и осознание себя, восприятие своей профессиональной деятельности и обучающихся отсутствие специальной психолого-педагогической компетентности; в-третьих, трудности в развитии профессионального самосознания, связанные с размытой профессиональной идентичностью и т.д.

В этой связи уточним, что профессиональное самосознание является одним из важнейших компонентов самосознания человека как субъекта труда. Исследователи отмечают, что, возникнув, профессиональное самосознание становится важным звеном в регулировании как текущей деятельности (С.В. Васильковская), так и в целом профессионального развития субъекта (Е.М. Борисова, В.Н. Козиев, Л.Н. Корнеев).

Для нас принципиально важной является выявленная Ю.В. Варданян [3] взаимосвязь профессионального самосознания и профессиональной компетентности специалиста. Эта взаимосвязь заключается в том, что именно профессиональное самосознание обеспечивает актуализацию субъектных проявлений специалиста в профессиональной компетентности. Благодаря этому создается образ «Я – субъект компетентности»; осуществляется конструирование пути овладения компетентностью; выделяются аспекты возможного саморазвития в деятельности и в ее результатах; актуализируется готовность к саморазвитию; определяются задачи самореализации компетентности в профессиональной и смежных с ней областях; происходит рефлексия результатов самоактуализации и самореализации компетентности и др.

Обращение к проблеме профессиональной компетентности инженера-преподавателя в нашем исследовании также имеет вполне объективные причины. Анализ проблем обучения и переподготовки взрослых свидетельствует о том, что все направления деятельности преподавателя в системе непрерывного профессионального образования пронизывает андрагогическая составляющая. В этой связи обусловленность деятельности преподавателя системы непрерывного профессионального образования особенностями возраста взрослых людей, работающих и повышающих свою квалификацию, осваивающих новые сферы и технологии производства, переобучающихся на новые профессии и др., их отношением к статусу обучающихся, к переменам в жизни и освоению нового предполагает наличие специальной андрагогической компетентности.

Андрагогическую компетентность вслед за ведущими отечественными учеными (Н.А. Бирюкова, Л.Н. Вавилова, С.Г. Вершловский, М.Т. Громкова, С.И. Змеев, И.А. Колесникова, М.Д. Матюшкина, М.Д. Махлин, В.И. Подобед, Т.А. Царегородцева) мы рассматриваем как совокупность взаимосвязанных ценностно-смысловых ориентаций, психолого-андрагогических знаний, умений, опыта, профессионально значимых личностных качеств андрагога, позволяющих эффективно осуществлять андрагогическое взаимодействие со взрослыми с целью их личностного и профессионального развития. Выявленная в исследованиях взаимосвязь самосознания и профессиональной компетентности специалистов придает особый смысл изучаемой проблеме в связи с необходимостью и возможностью специальной психолого-педагогической работы с инженерами-преподавателями по развитию их профессионального самосознания, повышению

уровня андрагогической компетентности, профилактике рисков профессионального выгорания.

В нашем эксперименте участвовали специалисты внутрифирменного обучения, осуществляющие подготовку, переподготовку, обучение вторым (смежным) профессиям и повышение квалификации рабочих, а также повышение квалификации по курсовой форме обучения в филиале ООО «Газпром трансгаз Нижний Новгород» – «Центр по подготовке кадров» в г. Арзамас. Используя методики «Кто Я? 20 предложений» (Кун и Мак-Портленд), «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А.А. Реана), модифицированный вариант методики исследования самооценки Дембо-Рубинштейн, предполагалось изучить содержание образа Я (самоотношение) и профессиональную мотивацию преподавателей системы непрерывного профессионального образования, выявить степень расхождений между реальным и идеальным Я инженеров-преподавателей, выявить характер восприятия ими себя в качестве субъекта профессиональной деятельности.

Анализ результатов свидетельствует о том, что более 54% инженеров-преподавателей испытывают затруднения в саморазвитии и самосовершенствовании, вызванные недостаточным уважением к себе (связанном с неуверенностью в своих возможностях, с сомнением в своих способностях), внутренней напряженностью, глубокими сомнениями в уникальности своей личности, недооценкой своего духовного «Я», повышенной чувствительностью к замечаниям окружающих в свой адрес, общим негативным фоном восприятия себя, склонностью воспринимать себя излишне критично, недостаточной выраженностью аутосимпатии, состоянием постоянного контроля над своим «Я», стремлением глубоко оценивать все, что происходит во внутреннем мире, самокопанием, высокими требованиями к себе (приводящими к конфликту между реальным «Я» и идеальным «Я», между уровнем притязаний и фактическими достижениями), склонностью видеть в себе, прежде всего, недостатки, готовностью поставить себе в вину все свои промахи и неудачи. В то же время выявленная разница между реальным и идеальным профессиональным Я является для них проблемой, у испытуемых доминирует потребность самореализоваться в профессиональной деятельности и получить удовлетворение от самого процесса и результата труда. Это позволяет констатировать потребность в специальной психолого-педагогической работе по развитию профессионального самосознания и возможность ее относительной успешности в связи с имеющейся мотивацией участников.

На основе полученных результатов разработана и реализована Программа развития профессионального самосознания инженеров-преподавателей системы повышения квалификации кадров газовой промышленности. В основу Программы была положена концепция профессиональной идентичности [4], понимаемой как многомерный и интегративный психологический феномен, обеспечивающий человеку целостность, тождественность и определенность, который развивается в ходе профессиональной деятельности совместно со становлением процессов самоопределения, самоорганизации и персонализации, а также обуславливается развитием рефлексии (Е.П. Ермолаева, Ю.Л. Качанов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Л.Б. Шнейдер.).

В качестве организационной формы нами был выбран тренинг, цель которого – осознание своих профессиональных возможностей, рефлексия и коррекция каждым участником своего профессионального стиля, определение путей профессионального роста. В тренинге использовались разнообразные методы активного социально-психологического обучения для решения триединой задачи: понимания своего профессионального Я, принятия себя в профессии, управления собою в профессиональных ситуациях, и в целом своим профессиональным развитием [5]. Разработанная программа включала 20 занятий, содержание которых составили как оригинальные, так и модифицированные в целях нашего эксперимента упражнения. Задачи тренинга решались путем развития рефлексии (что я делаю и в чем смысл того, что я делаю), привлече-

ния мыслительных средств для анализа прототипа профессиональной деятельности, проектирования образа профессионального будущего, совершенствования интерактивной и перцептивной сторон общения, осмысления своей профессиональной позиции.

Принципиальное значение придавалось позиционности участников обсуждения и межпозиционных взаимоотношений с применением рефлексивного анализа. Направления рефлексивного анализа предполагало осознание и переосмысление собственного профессионального продвижения, своего эмоционального состояния, собственной активности в решении учебных задач, интеллектуально-коммуникативного вклада в процесс и результат групповой деятельности, конкретных интеллектуально-коммуникативных приемов, своих личностных особенностей и индивидуальных проявлений стиля деятельности. Именно это позволило 76% участников всей экспериментальной группы достичь удовлетворенности профессиональной идентичностью, повысить уверенность в себе и чувство собственного достоинства, андрагогическую компетентность, скорректировать адекватность образа Я.

Создание образа успешного профессионального будущего, обнаружение и актуализация своих профессиональных ресурсов, защита образа желаемого будущего, модификация его реальностью способствовали повышению устойчивости профессиональной идентичности. Это достигалось приведением в соответствие образа Я реальным опытом в процессе решения специально моделируемых ситуаций, в которых предоставлялась возможность принятия решений в рамках про-

фессиональной этики и этики общения со взрослыми обучающимися.

В ходе проведения занятий наиболее удачными в плане выполнения и анализа участниками были упражнения на выявление профессиональных стереотипов, уровня профессионализма и формирование установки на его развитие; на повышение уровня осознания возможных препятствий на пути к профессиональным целям и представления о путях преодоления этих препятствий; на тренировку профессиональных навыков (работа с аудиторией, слушание и осмысление услышанного, коммуникативные умения); на развитие социальной и профессиональной уверенности, формирование позитивного образа Я, повышение самооценки, формирование позитивного профессионального будущего; на осознание человеком самого себя, развитие самопринятия и основ управления собой, упрочение личностной идентичности. Это предполагало развитие андрагогической компетентности в контексте перехода от внешних к внутренним средствам регулирования позитивного и адекватного самовосприятия и восприятия других.

В целом представленный опыт осмысления проблемы развития профессионального самосознания инженеров-преподавателей системы повышения квалификации газовой промышленности отражает соответствие современным потребностям и тенденциям развития внутрифирменного обучения в контексте актуальных направлений модернизации российского образования как стратегического ресурса развития общества.

#### Библиографический список

1. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.
2. Об образовании: Закон РФ от 10.07.1992. № 3266-1 (с изм.) [Э/р] // Гарант, 2005.
3. Варданын, Ю.В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога: монография / под науч. ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский Дом Магистр-Пресс, 2002.
4. Ермолаева, Е.П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности // Психологическое обозрение. – 1998. – № 2.
5. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: монография. – Москва: Московский открытый социальный университет, 2001.

#### Bibliography

1. Pedagogicheskii enciklopedicheskii slovar' / gl. red. B.M. Bim-Bad. – M.: Bol'shaya Rossiiskaya enciklopediya, 2002.
  2. Ob obrazovanii: Zakon RF ot 10.07.1992. № 3266-1 (s izm.) [Eh/r] // Garant, 2005.
  3. Vardanyan, Yu.V. Stanovlenie i razvitie professional'noi kompetentnosti pedagoga i psihologa: monografiya / red. V.A. Slastenina. – M.: Izdatel'skii Dom Magistr-Press, 2002.
  4. Ermolaeva, E.P. Professional'naya identichnost' kak kompleksnaya harakteristika sootvetstviya sub'ekta i deyatel'nosti // Psihologicheskoe obozrenie. – 1998. – № 2.
  5. Shneider, L.B. Professional'naya identichnost': monografiya. – Moskva: Moskovskii otkrytyi social'nyi universitet, 2001.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 512 (09)

**Emelin A.V. ABOUT ONE RECEPTION OF SYMBOLICAL VISUALIZATION OF IRRATIONAL NUMBERS IN THE SCHOOL COURSE OF ALGEBRA.** Article is devoted visualisation of irrational numbers. On concrete examples reception of irrational numbers which can be described final number of symbols is considered.

**Key words:** visualisation, symbolical visualisation, visual model, irrational numbers.

**А.В. Емелин**, аспирант АГПИ им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: emelinalexandr@yandex.ru

## ОБ ОДНОМ ПРИЕМЕ СИМВОЛЬНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИРРАЦИОНАЛЬНЫХ ЧИСЕЛ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ АЛГЕБРЫ

Статья посвящена визуализации иррациональных чисел. На конкретных примерах рассматривается прием иррациональных чисел, которые могут быть описаны конечным числом символов.

**Ключевые слова:** визуализация, символьная визуализация, визуальная модель, иррациональные числа.

Визуализация изучаемого материала, обеспечивающая его наглядность, предполагает повышение роли визуального мышления в процессе усвоения знаний, что достигается созданием визуальной модели (или моделей), изоморфной тем

сторонам объекта изучения, которые являются существенными для поставленных целей образовательного процесса. «Взамен утраченных сторон явления модель приобретает простоту восприятия. Эти две характерные черты модели (изоморфное отражение существенных черт явления и простота восприятия модели) и выражают наглядность модели» [1, с. 307].

Понятие модели в зависимости от сферы человеческой деятельности может иметь различное содержание. Общим для различных моделей является то, «что модель в том или ином смысле более или менее полно имитирует объект», но «никогда не бывает полностью идентичной реальному объекту» [2, с. 306]. Визуальные модели имеют свою специфику, поскольку они ориентированы преимущественно на зрительное восприятие и визуальное мышление.

Визуализация знаний осуществляется чаще всего геометрически или графически, однако, как известно, визуальные

модели могут состоять не только из чертежей и графиков, но и из символов. Символьная визуализация позволяет наглядно представлять содержание изучаемого материала путем создания такой визуальной модели, которая основана на изменении структуры символьной информации, организованной в соответствии с каким-либо обобщающим принципом (или принципами).

Использование символьной визуализации на уроках алгебры особенно актуально при изучении иррациональных чисел, которые являются одним из наиболее абстрактных математических объектов. В качестве подтверждения сказанному рассмотрим ряд задач, связанных с приемом иррациональных чисел, которые могут быть описаны конечным числом символов.

Задача 1. Доказать, что десятичная дробь  $\alpha$  представляет собой иррациональное число,  $\alpha = 0,10100100010000\dots$  [3, с. 10].

Доказательство. Как известно, иррациональное число может быть записано бесконечной десятичной непериодической дробью. Возможно ли существование периода для дроби  $0,10100100010000\dots$ ? Из десятичной записи числа  $\alpha$  видно, что цифра 1 в ней чередуется с нулями, количество которых после каждой следующей цифры 1 возрастает на единицу:  $0,101001000100001\dots$

Этого достаточно для интуитивного понимания отсутствия периода, но данный факт не нагляден, хотя и является основой доказательства, поэтому приведем более подробные рассуждения.

Предположим, что данная дробь является периодической. Тогда, начиная с некоторого номера  $n$ , в записи десятичной дроби содержится повторяющаяся группа цифр, состоящая из  $k$  цифр. Период должен содержать и единицы, и нули, поэтому рассмотрим 4 возможности:

1) период начинается с единицы и заканчивается единицей: такая возможность не осуществима, так как  $(n+k+1)$ -я цифра будет нулем, что противоречит принципу построения периодической дроби:

$$\dots 0 \underbrace{\left( 100\dots 0100\dots 01 \right)}_k 0\dots$$

2) период начинается с единицы, а заканчивается нулем: при таком условии существование периода невозможно, поскольку число нулей между единицами возрастает:

$$\dots 0 \underbrace{\left( 100\dots 0100\dots 00 \right)}_k \underbrace{\left( 100\dots 0100\dots 00 \right)}_k 1\dots$$

, где  $p < q$ .

3) период начинается с нуля, заканчиваясь единицей: аналогично случаю 2) существование периода также невозможно:

$$\dots \underbrace{\left( 00\dots 0100\dots 01 \right)}_k \underbrace{\left( 00\dots 0100\dots 01 \right)}_k 0\dots$$

, где  $p < q$ .

4) период начинается с нуля и заканчивается нулем: чтобы показать, что образовать период нельзя и в этой ситуации, достаточно сравнить число нулей между первой и второй по счету единицами в двух любых смежных отрезках цифр длины  $k$ :

$$\dots \underbrace{\left( 00\dots 100\dots 0100 \right)}_k \underbrace{\left( 00\dots 100\dots 0100 \right)}_k 0\dots$$

, где  $p < q$ .

Таким образом, на основании использования четырех символьных визуальных моделей можно показать, что дробь  $\alpha = 0,10100100010000\dots$  не является периодической, следовательно, она представляет собой иррациональное число.

Каждая из четырех представленных моделей отражает определенную часть структуры записи исходного числа  $\alpha$  и изоморфна этой части, что позволяет рассматривать произвольные предполагаемые периоды, начиная с произвольной цифры после запятой и учитывая только то, что число нулей в десятичной записи числа возрастает после каждой следующей единицы на один ноль.

Задача 2. Преобразовать дробь  $\beta = 0, (123)$  таким образом, чтобы в результате получилось иррациональное число.

Решение. Используя дробь  $\beta$ , составим число  $\beta'$ , руководствуясь следующим правилом: к первой по счету цифре 3 числа  $\beta$  прибавим число 1, ко второй цифре 3 – число 2, к третьей цифре 3 – число 3 и т.д., заменяя каждый раз цифру 3 новым числом:

$$\begin{array}{r}
 \beta = 0,123123123123123123\dots \\
 + \quad \quad \quad \uparrow \quad \uparrow \quad \uparrow \quad \uparrow \quad \uparrow \quad \uparrow \\
 \quad \quad \quad 1 \quad 2 \quad 3 \quad 4 \quad 5 \quad 6\dots \\
 \hline
 \beta' = 0,124125126127128129\dots
 \end{array}$$

Дробь  $\beta'$  бесконечна, но не является периодической, так как в силу принципа своего построения не содержит какой-либо повторяющейся группы цифр. Тем не менее, приведем строгое доказательство этого факта.

Предположим, что десятичная дробь  $\beta'$  является периодической, тогда, начиная с некоторого номера  $k$  после запятой, данная дробь содержит период длины  $n$ , в котором – по указанному правилу – содержатся несколько различных цифр:

$$\beta' = 0, \underbrace{124\dots}_k \underbrace{(a_1 a_2 \dots a_n)}_n$$

Заметим, что третья цифра после запятой в числе  $\beta'$  равна 4, далее за какой-либо группой цифр «12» обязательно будет следовать число 44, затем – 444 и т.д.:  $\beta' = 0,124\dots1244\dots12444\dots124444\dots$

Как только длина отрезка записи, состоящего из четверок, будет больше или хотя бы равна числу  $2n$ , предполагаемый период будет полностью содержаться в данном отрезке:

$$\begin{array}{r}
 \beta' = 0, \underbrace{124\dots}_k \dots a_1 a_2 \dots a_m a_{m+1} \dots a_n a_1 a_2 \dots a_m a_{m+1} \dots a_n a_1 a_2 \dots a_m a_{m+1} \dots a_n \dots \\
 \beta' = 0, \underbrace{124\dots}_k \dots \underbrace{\quad\quad\quad}_m \underbrace{4\dots}_{n-m} \underbrace{44\dots}_n \underbrace{44\dots}_m \underbrace{4\dots}
 \end{array}$$

Следовательно, период дроби представляет собой число вида  $44\dots4$ , что является противоречием нашему предположению; поэтому дробь  $\beta'$  не является периодической, а, значит, и не является рациональным числом.

В решении этой задачи также используется несколько символьных визуальных моделей: при преобразовании числа  $\beta$  в число  $\beta'$ , а также при доказательстве иррациональности последнего.

Задача 3. Исходя из определения иррационального числа, привести пример двух положительных иррациональных чисел, сумма которых является рациональным числом.

Решение. Если сумма двух положительных иррациональных чисел рациональна, то случай, когда они равны по модулю и противоположны по знаку, исключен. Указание воспользоваться определением иррационального числа подталкивает к рассмотрению бесконечных непериодических дробей.

В частности, одним из решений данной задачи является пара чисел  $8,3535535553\dots$  и  $6,5353353335\dots$ , так как их сумма есть рациональное число  $14,8$ :

$$\begin{array}{r}
 8,3535535553\dots \\
 + \\
 6,5353353335\dots \\
 \hline
 14,8888888888\dots
 \end{array}$$

В задачах 1, 2, 3 мы использовали иррациональные числа, которые могут быть описаны конечным числом символов. Данный прием символьной визуализации обладает некоторыми несомненными преимуществами, хотя и не является универсальным:

1) с его помощью можно вводить понятие иррационального числа и наглядно иллюстрировать свойства иррациональных чисел;

2) он позволяет производить действия непосредственно с иррациональным числом, выраженным десятичной дробью;

3) структура десятичной записи подобных дробей способствует пониманию особенностей (бесконечности и непериодичности дробей), позволяющих отличать иррациональные числа от рациональных;

4) указанные особенности используются при доказательстве иррациональности чисел; это означает что, в отличие от метода, основанного на теории делимости, появляется возможность задействовать основное определение иррационального числа.

#### Библиографический список

1. Болтянский, В.Г. Беседы о математике. Книга 1. Дискретные объекты / В.Г. Болтянский, А.П. Савин. – М.: ФИМА, МЦНМО, 2002.
2. Архипкин, В.Г. Естественно-научная картина мира / В.Г. Архипкин, В.П. Тимофеев. – Красноярск, 2002.
3. Башмаков, М.И. Задачи по математике. Алгебра и анализ / М.И. Башмаков, Б.М. Беккер, В.М. Гольховой; под ред. Д.К. Фаддеева. – М.: Наука, 1982.

#### Bibliography

1. Boltyanskiy, V.G. Besedy o matematike. Kniga 1. Diskretnye ob"ekty / V.G. Boltyanskiy, A.P. Savin. – M.: FIMA, MCNMO, 2002.
2. Arhipkin, V.G. Estestvenno-nauchnaya kartina mira / V.G. Arhipkin, V.P. Timofeev. – Krasnoyarsk, 2002.
3. Bashmakov, M.I. Zadachi po matematike. Algebra i analiz / M.I. Bashmakov, B.M. Bekker, V.M. Gol'hovoy; pod red. D.K. Faddeeva. – M.: Nauka, 1982.

Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 378:001.891

**Chekalina T.A. TECHNOLOGY OF SOCIAL - INFORMATION COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS.**  
The paper deals with the key social- information competence. The basic educational technologies are identified. The choice of social - information competence formation technologies is considered.

**Key words:** social-information competence, educational technology, active learning methods.

**Т.А. Чекалина, ст. преп. КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: chekalina40@yandex.ru**

## ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В работе рассмотрена одна из ключевых компетенций – социально-информационная. Выделены основные педагогические технологии. Обоснован выбор технологий формирования социально-информационной компетенции.

**Ключевые слова:** социально-информационная компетенция, педагогические технологии, активные методы обучения.

В 1996 году Евросоюзом была принята система ключевых компетенций, составляющих в совокупности ключевую квалификацию специалиста, которая включает: социальную, коммуникативную, социально-информационную, когнитивную и специальную компетенции.

Социальная компетенция предполагает сформированность чувства ответственности, готовность к совместной выработке решений и их реализации, толерантность к различным этнокультурам и религиям, умение сочетать личные, групповые и общественные интересы. Коммуникативная компетенция означает владение несколькими иностранными языками, развитые навыки устного и письменного общения на родном языке, общение через Internet. Социально-информационная компетенция включает в себя владение информационными технологиями, критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ. Когнитивная компетенция представляет собой аспект готовности человека к постоянному повышению своего образовательного уровня, потребность в реализации своего личностного потенциала, навык самостоятельного приобретения новых знаний и умений, развитие способности к саморазвитию. Наконец, специальная компетенция означает подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке результатов своего труда [1].

Мы считаем не случайным формулирование данной компетенции именно как социально-информационной. Исходя из понимания места информации в деятельности современного специалиста, не сама по себе информация важна для эффективной деятельности специалиста, а то, в каком контексте эта информация существует и в каком контексте она используется в деятельности. Являясь одним из результатов образования, социально-информационная компетенция представляет собой, прежде всего, общую интеллектуальную способность личности.

Формирование социально-информационной компетенции студентов вузов мы рассматриваем в качестве одного из направлений реализации компетентностного подхода. Проблемы реализации компетентностного подхода исследуются в работах многих ученых, среди них: В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.

Анализ научной литературы, посвященной формированию различных компетенций, показал, что в нашей стране практически отсутствуют исследования, в которых бы рассматривались проблемы выбора технологий формирования социально-информационной компетенции. Среди этого многочисленного списка ученых, можно выделить исследования Д.В. Гулякина, которые посвящены различным аспектам социально-информационной компетенции студентов вузов [2].

Формирование социально-информационной компетенции обеспечивают следующие технологии:

1. Педагогические технологии на основе усовершенствования управления учебным процессом.
2. Педагогические технологии на основе дидактического усовершенствования и реконструирования материала; укрупненных дидактических единиц, новых информационных технологий.
3. Педагогические технологии на основе усовершенствования коммуникативной составляющей учебного процесса
4. Педагогические технологии на основе развития индивидуальных качеств личности, ее самореализации, освоения социального опыта [3].

В нашем исследовании за основу была выбрана технология знаково-контекстного обучения, разработанную известным ученым А.А. Вербицким [4]. В процессе реализации данной технологии происходит моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. То есть студент с самого начала ставится в деятельностную позицию, предмет которой постепенно превращается из чисто учебного в практически профессиональный. Кроме этого, очень важен социальный контекст, открывающий пути и возможности адаптации молодого специалиста в коллективе, формирующий умение социального взаимодействия и общения, совместного принятия решений, ответственности за дело, за себя и за других.

Поэтому, на наш взгляд, технология контекстного обучения способствует формированию социально-информационной компетенции студентов. Рассмотрим подробно реализацию данной технологии в ходе подготовки специалистов с квалификацией «Менеджер».

Развитие деятельности в контекстном обучении осуществляется как система переходов от учебной деятельности академического типа (лекция, семинар) через формы квазипрофессиональной деятельности (деловая игра) к учебно-профессиональной (НИРС, производственная практика, дипломный проект), а от нее — к реальной профессиональной деятельности. Тем самым обеспечиваются психолого-дидактические условия интеграции учебной, научной и производственной деятельности студентов, условия для творческого развития индивидуальности каждого будущего специалиста.

Исходя из этого, мы выделили три этапа в формировании социально-информационной компетенции у студентов вузов. На первом этапе основная деятельность – учебная академического типа. Так при изучении общенаучной дисциплины «Информатика» студенты усваивают теоретические основы информации, технологии обработки текстовой, графической, числовой информации. На втором этапе при изучении дисциплины «Информационные технологии управления» студенты применяют все полученные знания на первом этапе уже в ходе квазипрофессиональной деятельности, то есть как будущие

менеджеры. И на третьем этапе при изучении курса по выбору «Социальная информатика» в ходе учебно-профессиональной

деятельности студенты усваивают социальную составляющую информации.

Таблица 1

Этапы формирования социально-информационной компетенции студентов

Этапы	Предмет	Курс	Вид деятельности	Формы и методы обучения
Первый	Информатика	I	Учебная	Лекция-визуализация, лекция-пресс конференция
Второй	Информационные технологии управления	III	Квазипрофессиональная	Деловые игры, анализ конкретных ситуаций
Третий	Социальная информатика	V	Учебно-профессиональная	Круглый стол, производственная практика, курсовая работа, дипломный проект

Как видно из таблицы 1. на каждом из этапов мы используем разные формы и методы обучения, как традиционные, так и инновационные или активные методы обучения.

В ходе изучения дисциплины «Информатика» мы используем лекции-визуализации. Наше исследование показало, что наиболее эффективно применять лекции-визуализации на первом курсе обучения студентов. Так как информатика изучается в первом семестре и бывшие школьники еще не успевали освоить новый для них процесс обучения, то возникали определенные трудности в усвоении знаний. Исходя из этого, мы предлагаем студентам лекции-визуализации по следующим темам: «История компьютера», «Алгоритмизация», «Локальные вычислительные сети».

В конце семестра, с целью подготовки к успешной сдаче экзамена по информатике, проводится лекция – пресс-конференция. Проходит она следующим образом: выбираются два-три студента из группы, далее преподаватель просит оставшихся студентов задавать им письменно вопросы по всему курсу. На подготовку для ответов дается пять минут, если студент затрудняется ответить, то на помощь приходит вся группа.

Как уже было сказано выше, на втором этапе формирования социально-информационной компетенции мы используем деловые игры и анализ конкретных ситуаций. Приведем несколько примеров при изучении дисциплины «Информационные технологии управления». Сначала мы предлагаем анализ конкретных ситуаций (case-study). В ходе изучения темы «Автоматизированная информационная система организации» студентам необходимо изучить следующую ситуацию: определить пути повышения эффективности деятельности туристической фирмы с использованием современных информационных технологий.

Для выполнения этого задания студенты распределяются по группам, затем каждая группа озвучивает свои предложения для решения данной проблемы. В итоге создается банк наиболее эффективных решений.

Деловые игры требуют особой подготовки как от преподавателя так и от студентов. Поэтому, как правило, занятия в форме игры проходят в конце изучения дисциплины. В ходе подготовки к деловой игре, студенты используют все программы, относящиеся к пакету прикладных программ MS Office. Например, они разрабатывают пакет рабочих документов, необходимых для проведения деловой игры: приглашение, явочный лист, повестка дня, регламент, протокол, стенограмма, проект решения и пр., с использованием текстового редактора MS Word. Для групповой дискуссии студенты разрабатывают раздаточный материал в виде графиков, диаграмм, выполненных в табличном редакторе MS Excel. Для занятия в форме самопрезентации студенты должны использовать программу для подготовки презентаций, например MS PowerPoint. Таким образом, деловая игра является воссозданием контекста будущего труда менеджера в его предметном и социальном аспектах.

В целях формирования социально-информационной компетенции нами была обоснована и использована технология создания студентами виртуальной организации.

Целью реализации разработанной нами технологии создания виртуальной организации будет являться формирование социально-информационной компетенции у студентов.

Теоретической основой технологии создания виртуальной организации является теория гибридного интеллекта. Использование систем гибридного интеллекта в учебном процессе и в реальной жизни началось недавно. Теория систем гибридного интеллекта оказалась плодотворной при моделировании и автоматизации различных видов человеческой деятельности. А это, в свою очередь, позволило с успехом применять эту теорию и в учебном процессе по ряду дисциплин. Одно из направлений использования теории систем гибридного интеллекта – создание предприятий нового типа – виртуальных организаций.

Виртуальные организации могут рассматриваться как действующие модели ведения дел в той или иной области человеческой деятельности. С точки зрения М.Н. Бухарова [5], в учебном процессе теория систем гибридного интеллекта может использоваться для создания компьютерных моделей изучаемых деятельностей. В свою очередь эти модели могут служить предметом изучения. В частности, создание виртуальных организаций как систем гибридного интеллекта хорошо иллюстрирует многие изучаемые в вузах процессы и явления. Поэтому в учебном процессе их можно с успехом использовать как наглядные электронные учебные пособия для проведения деловых игр, во время выполнения лабораторных работ, для курсового и дипломного проектирования.

Как показало проведенное нами исследование внедрение технологии создания виртуальной организации – процесс поэтапный. Мы выделяем три этапа в данной технологии. Первый этап - пропедевтический. На данном этапе студенты знакомятся с понятиями «искусственный интеллект», «виртуальная организация», изучают программные средства, необходимые для создания виртуальной организации. Второй этап – организационный. В ходе его реализации студенты разрабатывают план работы, определяются с типом организации, выстраивают схему внедрения своих проектов, подготавливают весь необходимый материал для эффективного функционирования виртуальной организации. Третий этап – деятельностный. На этом этапе происходит реализация проектов, студенты завершают разработку виртуальной организации, корректируют деятельность виртуальных организаций.

В результате формирования социально-информационной компетенции студенты выполняют учебно-профессиональную деятельность, в ходе которой студент совершает действия и поступки, соответствующие нормам собственно профессиональных и социальных отношений специалистов, вступающих в процессе коллективно-распределенного труда в межличностное взаимодействие и общение.

Одной из задач социально-информационной компетенции студентов является умение критически относиться к информации, полученной из разных источников. Особенно это становится важным при работе с информационными интернет – ресурсами. Необходимо сформировать у студентов умение обрабатывать информацию, полученную, из Интернета и представлять результаты, то есть: уметь выделять достоверные источники, находить альтернативную информацию, обобщать, сравнивать, противопоставлять, интерпретировать полученную информацию, уметь описать и представить результаты своей работы. Все это входит в операциональный компонент социально-информационной компетенции студентов.

С целью формирования данного компонента была разработана квест-технология, реализованная в процессе изучения дисциплины «Социальный маркетинг».

Создатели веб-квеста Б. Додж и Т. Марч [6] выделили определенные методические требования, которые необходимо соблюдать при разработке веб-квеста, предназначенного для самостоятельной работы с ним студентов:

1) Необходимость ясного вступления, которое определяет уровень активности и предоставляет некоторую вводную информацию. Во вступлении описаны главные роли участников или сценарий веб-квеста. Сюда также включается краткий предварительный план работы или обзор всего веб-квеста.

2) Наличие центрального задания, которое понятно, интересно и выполнимо. Необходимо очень четко определить, что будет являться итоговым результатом самостоятельной работы студентов. Это может быть серия вопросов, на которые нужно найти ответы, решение проблемы, которое нужно представить, позиция, которая должна быть сформулирована и защищена и т.п.

3) Наличие описания всего процесса работы, которую будет необходимо провести студентам для самостоятельного выполнения задания. Этот раздел включает в себя описание всех этапов, которые необходимо выполнить студентам для выполнения самостоятельной работы.

4) Присутствие списка информационных ресурсов, необходимых для выполнения задания. Все виды ресурсов пред-

ставлены студентам в виде раздаточного материала для выполнения веб-квеста. В этом разделе представлены сайты, либо печатные или электронные источники, которые позволяют студентам выполнить задание. Этот список должен быть аннотированным, для того, чтобы студенты заранее знали, чем им может быть полезен данный источник. В процессе выполнения студентам не обязательно использовать все источники информации.

5) Наличие возможности оценить предложенный веб-квест. В данном разделе приводится четкая формулировка критериев выполнения / невыполнения задания, обычно в форме рейтинговой таблицы.

6) Необходимость заключения для того, чтобы студенты узнали, как расширить свой опыт в других направлениях. В нескольких предложениях суммируется опыт, который будет получен студентами при выполнении самостоятельной работы над веб-квестом.

7) Веб-квест также должен содержать информацию о том, какой учебник взят за основу и для студентов какого уровня обучения он предназначен. Это информация необходима для других преподавателей, которые могут заинтересоваться данным веб-квестом.

Использование квестов в образовательном процессе, по сути, является разновидностью проектной деятельности. Данный метод позволяет студентам выработать собственный подход к решению проблем, связанных с их будущей профессиональной деятельностью. Основная суть работы с квестами такова. Студенты получают задания для самостоятельной работы, кроме этого четкий план своих действий. Задания направлены на поиск информации на разных сайтах в Интернете, ее анализ, обобщение, оценку и т.д. Причем задания студенты выполняют с позиции некой роли, которую они должны выбрать самостоятельно в самом начале.

Таким образом, основными технологиями формирования социально-информационной компетенции, разработанными нами и использованными в процессе обучения, являются: лекция-визуализация, лекция – пресс-конференция, case-study, создание виртуальной организации, организация деятельности студентов на основе веб-квестов.

#### Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. № 5.
2. Гулякин, Д. В. Дистанционное обучение как фактор формирования социально-информационной компетентности будущего специалиста // Открытое и дистанционное образование. - 2010. - № 2.
3. Загрекова, Л.В. Теория и технология обучения: учеб.пособие для вузов / Л.В. Загрекова, В.В. Николина. – М.: Высшая школа, 2004.
4. Педагогика и психология высшей школы: учеб.пособие / М.В. Буланова-Топоркова [и др.]. – Ростов н/Д: Феникс, 2006.
5. Бухаров, М.Н. Создание виртуальных организаций в области науки, образования и экономики // Материалы международного симпозиума «Инженерная экология – 2007». – М.: Российская академия наук, 2007.
6. Веб-квест: алгоритм разработки, примеры [Э/п]. – Р/д: <http://wearelinguists.narod.ru/materials/webquest.html>

#### Bibliography

1. Zimnyaya, I.A. Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2003. № 5.
  2. Gulyakin, D. V. Distantcionnoe obuchenie kak faktor formirovaniya sotsial'no-informatsionnoy kompetentnosti buduschego spetsialista // Otkrytoe i distantcionnoe obrazovanie. - 2010. - № 2.
  3. Zagrekova, L.V. Teoriya i tehnologiya obucheniya: ucheb.posobie dlya vuzov / L.V. Zagrekova, V.V. Nikolina. – M.: Vysshaya shkola, 2004.
  4. Pedagogika i psihologiya vysshey shkoly: ucheb.posobie / M.V. Bulanova-Toporkova [i dr.]. – Rostov n/D: Feniks, 2006.
  5. Buharov, M.N. Sozdanie virtual'nyh organizatsiy v oblasti nauki, obrazovaniya i ekonomiki // Materialy mezhdunarodnogo simpoziuma «Inzhenernaya ekologiya – 2007». – M.: Rossiyskaya akademiya nauk, 2007.
  6. Veb-kvest: algoritm razrabotki, primery [Eh/r]. – Rezhim dostupa: <http://wearelinguists.narod.ru/materials/webquest.html>
- Статья поступила в редакцию 26.06.11



УДК 027:021.2

*Ryabtseva L.N.* **FORMATION OF PERSON'S INFORMATION CULTURE IN THE LIBRARY OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTION.** The article describes adaptation mechanism of the course curriculum «Principles of Personal Information Culture» to a certain type of professional educational institution. The factors reviewed: adaptation of the curriculum, type of the educational institution, profile of educational programs, educational needs and requests of students, the learners' level of information literacy.

**Key words:** personal information culture, education, professional education program, adaptation.

*Л.Н. Рябцева, ст. н.с. НИИ ИТ СС КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: nii@kemguki.ru*

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ БИБЛИОТЕКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Описывается механизм адаптации учебной программы курса «Основы информационной культуры личности», реализуемого в условиях библиотеки. Характеризуются важнейшие факторы, определяющие механизм адаптации учебной программы: тип профессионального образовательного учреждения, образовательные потребности и запросы обучающихся, уровень информационной подготовки обучаемых.

**Ключевые слова:** информационная культура личности, обучение, профессиональная образовательная программа, адаптация.

Проблема информационной подготовки в информационном обществе. Становление информационного общества и общества знаний существенным образом актуализировало необходимость специальной подготовки человека к жизни в новой информационно-технологической и образовательной среде.

Важнейшим качеством личности в современном динамично меняющемся обществе является способность профессионально работать с информацией, самостоятельно добывать знания, постоянно повышать свою квалификацию. В связи с этим особое значение приобретает организация информационного образования и повышение информационной культуры личности.

Под информационной культурой личности будет пониматься: «одна из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий. Она является важнейшим фактором успешной профессиональной и быденной деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе» [1].

Как отмечается в [2] на сегодняшний день типичными недостатками информационной подготовки личности являются: отсутствие представлений о составе и возможностях использования мировых, национальных и региональных информационных ресурсов; незнание особенности ресурсной базы различных информационных учреждений, в частности, библиотек (областных, муниципальных, школьных и др.); невладение алгоритмами ведения адресного, тематического и фактографического поиска; ограниченность знаний и умений по анализу и синтезу, критической оценке найденной информации; репродуктивный характер деятельности при обработке информации и подготовке на ее основе информационных продуктов, являющихся результатом самостоятельной учебной или научно-исследовательской деятельности (подготовка рефератов, докладов, обзоров и т. п.).

Все эти недостатки не устраняются, а усугубляются при использовании компьютера для решения информационных задач. Следует подчеркнуть ошибочность тезиса об автоматическом повышении уровня информационной культуры учащихся при переходе от традиционных средств поиска и обработки информации к компьютерным.

Однако самым тревожным симптомом, является низкий уровень информационной культуры у детей, подростков и юношества, которые не осознают своей некомпетентности в области информационной деятельности. Они не представляют

ценности специальных знаний и умений в области информационного самообслуживания, не понимают, какую реальную помощь эти знания и умения могут оказать им в различных сферах практической деятельности: учебной, научно-исследовательской, самообразовательной, досуговой и др. Иными словами, в организации информационной подготовки учащихся отсутствует мировоззренческий компонент, призванный обеспечить глубокое осознание того, что именно знания и умения по работе с информацией составляют основу для решения задач социализации личности: освоения профессии, получения специальной профессиональной подготовки в условиях высших и средних специальных учебных заведений. Особую остроту это приобретает в условиях напряженной конкурсной ситуации в специальных учебных заведениях и конкуренции на рынке труда [3, с. 83 – 84].

В целом, не смотря на то, что решением проблемы информационной подготовки молодежи занимаются как образовательные учреждения, так и библиотеки, существует общегосударственная проблема информационной подготовки массового пользователя. При этом особое значение имеет информационная подготовка учащейся молодежи.

В настоящее время имеются учебные программы, позволяющие вести эту подготовку системно и целенаправленно в условиях как библиотек, так и образовательных учреждений [1]. Однако эффективность обучения по этим программам во многом зависит от того, насколько они будут приближены, во-первых, к специфике и задачам обучения в конкретном учебном заведении, во-вторых, к реальным возможностям конкретной библиотеки, на базе которой ведется обучение. Иными словами, возникает необходимость адаптации учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» к условиям конкретного учебного заведения и конкретной библиотеки.

Цель статьи - рассмотрение способов адаптации учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» в условиях библиотеки применительно к среднему специальному учебному заведению (профессионально-педагогический колледж), образовательным потребностям и запросам, а также к уровню информационной подготовки обучаемых. В свою очередь, это предполагает необходимость решения следующих задач:

- анализ сущности и областей применения понятия адаптации;
- выявление факторов, влияющих на адаптацию учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» применительно к профессиональной образовательной программе и специальностям, по которым обучаются студенты;

- определение способов и приемов, обеспечивающих адаптацию учебной программы курса «Основы информационной культуры личности».

**Понятие адаптации: сущность и области применения.** Термин «адаптация» (от лат. *adaptare* - приспособлять) был впервые введен в научную лексику немецким физиологом Х. Аубертом в 1865 г. для характеристики явления «приспособления» органов чувств (зрения, слуха) к воздействию соответствующих раздражителей.

Из области естественных наук термин «адаптация» постепенно проник в общественные и гуманитарные науки. В общественном сознании понятие адаптация стало обозначать процесс приспособления человека к условиям социальной среды. Так возникли понятия социальной и психологической адаптации, результатом которых является адаптированность личности к различным социальным ситуациям, микро- и макро- группам. В связи с развитием технологии индивидуального обучения понятие адаптации все чаще стало употребляться в педагогической литературе. Несмотря на специфичность употребления термина «адаптация» в каждой из этих наук, суть данного понятия остается неизменной и, как отмечается в работе, посвященной системной экспликации природы адаптации [4, с.35] «адаптация... – это всегда приспособление чем (кем)-нибудь, чего(кого)-нибудь, к чему (кому)-нибудь для чего(кого)-нибудь».

С целью выявления возможностей адаптации как средства оптимизации внедрения курса «Основы информационной культуры личности» в условиях библиотеки нами был проведен анализ микропотока публикаций, посвященных адаптации, включая авторефераты диссертаций, а также научные монографии и статьи. Как показало исследование, за период с 1983 г. по 2010 гг. в нашей стране защищено 1055 диссертаций, в заглавии которых используется термин «адаптация». Выявленный массив авторефератов диссертаций, связанных с явлением адаптации, охватывает 18 отраслей наук и 168 (35,8 %) из 469 специальностей, зафиксированных в номенклатуре специальностей научных работников (в ред. Приказа Минобрнауки России от 11.08.2009 №294). В состав групп научных специальностей, в рамках которых выявлены диссертации по проблеме «адаптация», вошли физико-математические, гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, а также искусствоведение и культурология.

Таким образом, полученные данные подтвердили вывод о том, что адаптация – это типичное междисциплинарное понятие, характеризующееся широтой распространения и «работоспособностью» в обширном спектре наук, как в естественных и технических, так и в социально-гуманитарных дисциплинах. Адаптация признается одним из важнейших свойств любой системы и означает способность приспособляться к изменяющимся условиям внешней среды, т.е. это процесс, направленный на изменение параметров системы. Именно в таком значении понятие «адаптация» будет использоваться при дальнейшем изложении.

Наряду с анализом сущности понятия «адаптация», обеспечившим такую широчайшую область применения в различных науках и предметных областях, в ходе исследования ставилась задача выявить возможности адаптации как средства оптимизации внедрения курса «Основы информационной культуры личности» в условиях библиотеки. Изучение основных публикаций, посвященных исследованию сущности явления адаптации, включая анализ содержания дефиниций понятия «адаптация» в различных областях знания, позволил предложить рабочие определения таких понятий, как «адаптация учебной программы», «адаптация учебной программы к потребностям определенной категории обучаемых».

**Адаптация учебной программы** – это последовательность действий по формированию вариативной части учебной программы при сохранении ее целостности. Формирование вариативной части определяется двумя основными фактора-

ми: учебное заведение (тип, профиль, направление подготовки обучаемых) и библиотека (профиль комплектования, справочно-библиографический аппарат (СБА), материально-техническая база (МТБ)).

**Адаптация учебной программы к потребностям определенной категории обучаемых** – это последовательность действий, детерминированных факторами внешней среды: спецификой образовательного учреждения и библиотеки. В состав факторов, обусловленных спецификой образовательного учреждения, входят: тип, профиль, направление подготовки обучаемых. В состав факторов, обусловленных спецификой библиотеки, входят: профиль комплектования, СБА, МТБ.

Применительно к задачам нашего исследования в ходе эксперимента предстояло выяснить, за счет каких факторов и как именно имеющаяся система, т.е. учебная программа курса «Основы информационной культуры» будет приспособлена к изменяющимся условиям внешней среды – к специфике конкретного учебного заведения и конкретной библиотеки, на базе которой проходит обучение.

**Краткая характеристика учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» как объекта адаптации.** В состав учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» входят следующие разделы, отражающие содержание информационного обучения:

Раздел I. Информационные ресурсы общества и информационная культура

Раздел II. Основные типы информационно-поисковых задач и алгоритмы их решения

Раздел III. Аналитико-синтетическая переработка источников информации

Раздел IV. Технология подготовки информационных продуктов

Эти разделы являются обязательными и составляют инвариантную часть курса. Она обеспечивает решение следующих задач: дать представление о вхождении мировой цивилизации в информационное общество, сформировать у обучаемых представление о сложности и многообразии существующих информационных ресурсов; вооружить их алгоритмами поиска и аналитико-синтетической переработки, извлечения и оценки информации, преобразования найденной информации и получения на этой основе новых данных; научить технологии подготовки и оформления результатов самостоятельной учебной, научно-исследовательской, профессиональной деятельности пользователя.

Вариативная, меняющаяся в зависимости от категории обучаемых, часть курса «Основы информационной культуры личности» должна учитывать возраст, характер деятельности (учеба, работа), профиль и уровень подготовки, отраслевую специализацию, уровень информационной культуры обучаемых, их информационные потребности и другие факторы. Именно за счет вариативной части происходит адаптация содержания курса применительно к специфике конкретной категории пользователей [1; 3].

**Общая характеристика эксперимента.** Организаторами эксперимента явились НИИ информационных технологий социальной сферы Кемеровского государственного университета культуры и искусств (НИИ ИТ СС КемГУКИ), ГУК «Кемеровская областная библиотека для детей и юношества», Кемеровский государственный профессионально-педагогический колледж. Организационной основой проведения экспериментальной работы послужил творческий договор между этими учреждениями. Цель эксперимента – адаптация учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» для различных категорий учащихся средних специальных учебных заведений в условиях библиотеки. Общее количество участников эксперимента – 150 учащихся.

Основные сведения о составе учащихся и организации занятий могут быть представлены следующим образом:

Образовательное учреждение	Специальность и год обучения	Уровень базового образования	Кол-во учащихся в группе	Кол-во часов по плану	Форма контроля результатов обучения
<b>1-ый этап эксперимента (2008-2009 уч.г.)</b>					
Средне-технический факультет ГОУ ВПО «Кемеровский технологический институт пищевой промышленности»	Хлебопечение, 1 курс	9 классов	20	7	Контрольная работа
ГОУ СПО «Кемеровский государственный профессионально-педагогический колледж»	«Строительство и эксплуатация зданий и сооружений», 3 курс	10 классов	30	14	Деловая игра
	«Физкультура и спорт», 3 курс	10 классов	25	14	Контрольная работа
<b>2-ой этап эксперимента (2009-2010 уч.г.)</b>					
ГОУ СПО «Кемеровский государственный профессионально-педагогический колледж»	«Физкультура и спорт», 2 курс	10 классов	28	36	–
	«Строительство и эксплуатация зданий и сооружений», 2 курс	10 классов	22	36	–
	«Социальная педагогика», 2 курс	10 классов	31	36	Доклад на внутри-колледжеской конференции
<b>3-ий этап эксперимента (2010-2011 уч.г.)</b>					
ГОУ СПО «Кемеровский государственный профессионально-педагогический колледж»	«Социальная педагогика»;	10 классов	25	36	1. Доклад на внутри-колледжеской конференции 2. Тематическая подборка (БО) по теме курсовой работы 2. Отбор первичных документов для курсовой работы 3. План на курсовую работу

**Содержание и результаты 1-го этапа эксперимента (2008-2009 уч.г.).** В рамках творческого договора между НИИ ИТ СС КемГУКИ и ГУК «Кемеровская областная библиотека для детей и юношества» было организовано проведение экспериментального регионального исследования «Формирование информационной культуры детей и юношества в условиях библиотеки». На базе этой библиотеки сотрудниками НИИ ИТ СС было организовано проведение занятий по курсу «Основы информационно культуры личности» для учащихся средних специальных учебных заведений г. Кемерово. Проведению занятий предшествовала организационная работа с учебными заведениями по согласованию условий проведения занятий в библиотеке (сроки, содержание, время, расписание, контроль и т.п.). Для проведения занятий библиотека предоставила читальный зал и зал электронных ресурсов, оснащенный компьютерами с выходом в Интернет. Был организован «тренинг тренеров» - сотрудники НИИ ИТ СС и библиотекари, обеспечивающие проведение занятий, прошли специальную подготовку. Занятия со студентами проводились в течение четырех месяцев (февраль-май 2009 г.).

**Требования к адаптации исходной программы учебного курса «Основы информационной культуры личности» на первом этапе эксперимента.** Исходя из базового уровня образования учащихся (9-10 классы общеобразовательной школы) за основу была взята соответствующая программа курса «Основы информационной культуры личности»

([http://www.nii.kemguki.ru/files/programms\\_for\\_school/grade\\_10th.php](http://www.nii.kemguki.ru/files/programms_for_school/grade_10th.php)), рассчитанная на учащихся старших классов общеобразовательной школы. При этом потребовалось учесть два основных требования и соответственно, решить две задачи: во-первых, сократить исходную учебную программу с учетом ограниченного количества часов, которые смогли выделить учебные заведения, во-вторых, дополнить исходную учебную программу, исходя из профиля профессиональной подготовки учащихся, обучающихся по специальностям «Хлебопечение», «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений», «Физкультура и спорт».

Первая задача сводилась к тому, чтобы значительный объем – 168 часов, заданный в исходной программе, сократить до минимального объема – 7 и 14 часов. Этот минимальный объем был задан – «заказчиками», т.е. учебными заведениями, на базе которых проводился эксперимент. При этом необходимо было сохранить целостность курса, т.е. основное содержание четырех разделов курса должно было быть доведено до учащихся. Иными словами, возникла необходимость обобщить и укрупнить содержания ряда тем программы так, чтобы соблюсти при этом принцип последовательности, логичности, пропорциональности при распределении содержания разделов и тем курса. В результате «уплотнения» исходной учебной программы тематический план проведения занятий по курсу «Основы информационной культуры личности» был преобразован (см. таблицу 1)

Таблица 1

## Тематические планы занятий по курсу «Основы информационной культуры личности»

Тематический план, рассчитанный на 7 часов		Тематический план, рассчитанный на 14 часов	
№№	Тема занятия	№№	Тема занятия
1.	Что такое информационная культура личности? Зачем она нужна	1.	Что такое информационная культура личности? Зачем она нужна
2.	Библиотека как информационно-поисковая система	2.	Библиотека как информационно-поисковая система
3.	Простые и сложные тематические запросы и алгоритм их выполнения	3.	Простые и сложные тематические запросы и алгоритм их выполнения
4.	Использование аппарата издания в ходе аналитико-синтетической переработки информации	4.	Использование аппарата издания в ходе аналитико-синтетической переработки информации
5.	Анализ определений как основа понимания текста. Требования, предъявляемые к построению определений	5.	Анализ определений как основа понимания текста. Требования, предъявляемые к построению определений
6.	Текст как объект информационного анализа и синтеза. Технология построения планов на готовый текст	6.	Правила построения определений.
7.	Технология подготовки информационного продукта (реферата, доклада)	7.	Текст как объект информационного анализа и синтеза.
		8.	Технология построения планов на готовый текст
		9.	Виды и способы построения планов документов. 9.1. Бизнес-планирование
		10.	Технология подготовки информационного продукта. Как написать реферат?
		11.	Критический анализ текста и ресурсов Интернет
		12.	Технология подготовки обзоров
		13.	Технология подготовки деловых документов (автобиография, резюме, объяснительная записка, служебная записка)
		14.	Технология подготовки доклада с элементами критического анализа источников информации

Однако уже первые занятия в библиотеке с учащимися показали, что этот новый вариант сокращенной программы дополнительно нуждается в доработке, что обусловлено низким уровнем информационной подготовки конкретный группы учащихся.

Выяснилось, что слушатели не владеют навыками поиска информации в традиционной среде и в электронной среде, т.е. не умеют пользоваться электронным каталогом, базами данных, Интернетом; не знают приемов работы с текстом, не умеют критически оценить найденную информацию, не понимают важности самостоятельного владения знаниями, умениями и навыками работы с информацией. Наибольшее опасение вызывал тот факт, что многие из учащихся считали эти знания не нужными для себя, не видели в них никакой ценности: «В библиотеке есть библиотекарь, который всегда поможет, а самому это знать не обязательно», «В учебном заведении есть преподаватели, они и скажут, что и как делать». Таким образом, мы столкнулись с проблемой отсутствия мотивации учащихся к овладению информационными знаниями и умениями.

Вторичная доработка тематического плана привела к включению дополнительных тем, таких как простой тематический поиск, сложный тематический поиск, правила построения определений, технология построения планов на готовый текст и др.

Решение второй задачи предусматривало адаптацию вариативной части программы в соответствии со специальностью, по которой обучались учащиеся: «Хлебопечение», «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений», «Физкультура и спорт». Для этого потребовалось:

- выявить в фонде библиотеки традиционные и электронные информационные ресурсы, а также ресурсы Интернет, адекватные профилю подготовки учащихся;
- подготовить соответствующие примеры для отработки знаний и умений по овладению алгоритмами ведения адресного, тематического и фактографического поиска;
- подобрать соответствующие профилю изучаемой специальности научные и научно-популярные тексты для занятий,

посвященных анализу и синтезу, а также критической оценке найденной информации.

Изучение «обратной связи», включая наблюдение за поведением учащихся в ходе эксперимента, подтвердило гипотезу о зависимости между степенью профилирования содержания обучения основам информационной культуры и отношением учащихся к изучаемому материалу. В ходе наблюдений установлено резкое падение интереса учащихся к занятию при нарушении этого требования: учащиеся начинали разговаривать между собой, отвлекаться на издания, представленные на открытом доступе в читальном зале библиотеки, и, наоборот, если информация была интересной, связанной с профилем обучения, помогала расширить профессиональные знания, то мотивация к познавательной деятельности значительно возрастала. Например, на занятии по теме «Критический анализ текста и ресурсов Интернет» студентам по специальности «Физкультура и спорт» были предложены тематические подборки о применении допинга в спорте. Учащиеся смогли ознакомиться с представленными материалами, осмыслить и критически оценить предлагаемый материал, задать вопросы и высказать собственные суждения.

Особое внимание при подготовке занятий уделялось организации и подготовке занятий в библиотеке, которые должны осуществляться в соответствии с общеметодологическими принципами организации информационного образования, включая принципы системного, деятельностного, технологического подхода, культурологического, а также интегративности и непрерывности [1; 3].

Таким образом, результатом адаптации исходной учебной программы на первом этапе эксперимента явилось:

- 1) сокращение исходной учебной программы и корректировка ее содержания из расчета реально заданного для обучения количества часов: 7 и 14 часов.
- 2) построение двух вариантов тематического плана проведения занятий из расчета 7 и 14 часов;

3) разработка примерного содержательного наполнения вариативной части учебной программы «Основы информационной культуры личности» в соответствии со специальностью, по которой обучались учащиеся: «Хлебопечение», «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений», «Физкультура и спорт».

**Содержание и результаты 2-го этапа эксперимента (2009-2011 уч.г.)** Второй этап эксперимента проводился на базе библиотеки Кемеровского государственного профессионально-педагогического колледжа с учащимися 2 курса, обучающимися по специальностям «Социальная педагогика», «Физкультура и спорт», «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений».

В отличие от первого этапа занятия проводились в библиотеке колледжа и студентам не нужно было тратить время для того, чтобы добраться до библиотеки. При этом студенты

имели возможность детально познакомиться с отраслевыми информационными ресурсами и справочно-поисковым аппаратом библиотеки (традиционные каталоги и электронный каталог, БД «Электронная библиотека»). Объем часов, отведенных на изучение курса, был увеличен до 36 часов, занятия проходили каждую неделю.

Цель второго этапа эксперимента заключалась в выявлении специфики содержательного наполнения каждого из разделов (тем) исходной учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» в зависимости от профиля обучения и получаемых учащимися специальностей. В приведенной ниже таблице наглядно показано, как при единстве основных разделов и тем курса, дифференцируется их содержательное наполнение в соответствии с направленностью реализуемой в учебном заведении профессиональной образовательной программой и осваиваемой специальностью.

Таблица 2

Сходство и отличия в содержательном наполнении разделов и тем учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» в зависимости от направленности профессиональной образовательной программы и специальности обучаемых

Темы курса	Специальность		
	Физическая культура	Строительство и эксплуатация зданий и сооружений	Социальная педагогика
<b>Раздел 1. Информационные ресурсы общества</b>			
1.2 Первичный документальный поток	Учебные, научные, научно-популярные, справочные издания.  Нормативные производственно-практические издания (ГОСТы по физической культуре и спорту).	Учебные, научные, научно-популярные, справочные издания.  Нормативные производственно-практические издания (СНИПы, каталоги, прейскуранты) ФЗ «Градостроительство»	Учебные, научные, научно-популярные, справочные издания.  Нормативно-правовые издания (законы, указы, постановления правительства по социальному обеспечению и социальной защите граждан).
1.2 Вторичный документальный поток	Всероссийский научно-технический информационный центр (ВНТИЦ) <a href="http://www.vntic.org.ru/default.htm">http://www.vntic.org.ru/default.htm</a>	ВНИИ проблем НТП и информации в строительстве <a href="http://www.gosstroy.ru">www.gosstroy.ru</a>	ИНИОН РАН <a href="http://www.inion.ru/">http://www.inion.ru/</a>
1.3 Ресурсы Интернет	Электронная библиотека спорта <a href="http://wholesport.ru/2008/Ky6">http://wholesport.ru/2008/Ky6</a> – электронная библиотека <a href="http://www.koob.ru/">http://www.koob.ru/</a> Центральная отраслевая библиотека по физической культуре и спорту <a href="http://lib.sportedu.ru/">http://lib.sportedu.ru/</a> Скачать книги бесплатно! – литература по спорту <a href="http://www.kodges.ru/">http://www.kodges.ru/</a>	Электронные ресурсы по архитектуре, строительству и дизайну: портал «Архитектоника» <a href="http://architektonika.ru/">http://architektonika.ru/</a> ; Строительный мир. Библиотека статей и документов <a href="http://www.stroi.ru/tsch/d637dr319387m6.html">http://www.stroi.ru/tsch/d637dr319387m6.html</a>	Научная педагогическая библиотека им. К.Д. Ушинского <a href="http://www.gnpbu.ru">www.gnpbu.ru</a>
<b>Раздел 2. Основные типы информационно-поисковых задач и алгоритмы их решения</b>			
2.1. Библиотека колледжа как информационно-поисковая система. Электронный каталог.	Структура библиотеки. Особенности ЭК библиотеки колледжа. Общие принципы поиска в традиционных каталогах. Ресурсы в ЭК по физической культуре и спорту. Использование профессионально ориентированных примеров (история отдельных спортивных игр, история Олимпийских игр, выдающиеся спортсмены, проблема допинга в спорте	Структура библиотеки. Особенности ЭК библиотеки колледжа. Общие принципы поиска в традиционных каталогах. Ресурсы в ЭК по строительству, архитектуре, дизайну. Использование профессионально ориентированных примеров (строительство, история архитектуры, выдающиеся современные архитекторы, проектирование современных зданий, городское и	Структура библиотеки. Особенности ЭК библиотеки колледжа. Общие принципы поиска в традиционных каталогах. Ресурсы в ЭК по педагогике, социальной педагогике, общей психологии. Использование профессионально ориентированных примеров (образовательная и воспитательная деятельность в России и за рубежом, общая педагогика и психоло-

	и т.п.).	сельское строительства, Фен-Шуй в строительстве городов, дизайн: квартиры, офиса, ландшафтный дизайн и т.п.)	гия)
2.2. Интернет: поисковые системы и сервисы	Поисковые системы: yandex.ru; google.ru и др. Электронная почта. Правила поиска в электронных словарях	Поисковые системы: yandex.ru; google.ru и др. Электронная почта. Правила поиска в электронных словарях	Поисковые системы: yandex.ru; google.ru и др. Электронная почта. Правила поиска в электронных словарях
2.3. Тематический поиск и алгоритм его выполнения	Структурно-семантический анализ информационных запросов. Вычленение предмета и аспекта поиска.	Выполнение монотематического поиска по архитектуре и строительству	Осуществление сложного тематического поиска по заранее заданной тематике в области социальной педагогики, социальной психологии, педагогике, общей психологии
<b>Раздел 3. Аналитико-синтетическая переработка источников информации</b>			
3.1. Аналитико-синтетическая переработка информации: сущность, назначение, виды. Библиографическое описание как результат аналитико-синтетической переработки информации	Представление об анализе и синтезе информации на примере подборки вторичных документов по физической культуре и спорту	Особенности аналитико-синтетической переработки информации по архитектуре и строительству	Правила построения библиографического описания на документы, включая нормативные документы (законы) по социальному обеспечению и социальной защите граждан
3.2. Анализ определений как основа понимания текста. Требования, предъявляемые к построению определений. Алгоритм построения определений.	Правила построения определений по физической культуре и спорту. Критический анализ существующих определений на примере текстов из учебных и справочных изданий по физкультуре и спорту.	Самостоятельное построение развернутых определений на основе анализа совокупности отраслевых справочных изданий по архитектуре и строительству	Критический анализ существующих определений на примере текстов из справочных изданий по социальной педагогике, социальной психологии, педагогике, общей психологии
3.3. Текст как объект аналитико-синтетической переработки	Свойства текста: связность, целостность, структурированность, избыточность.	Анализ особенностей текстов по архитектуре и строительству (типы, виды, структура)	Представление о структуре текста: «мягкие» и «жесткие» структуры текста. Формальные текстовые признаки (маркеры, индикаторы) в структуре научного текста.
3.4. Учебный текст как объект аналитико-синтетической переработки	Анализ различных видов учебных текстов по физкультуре и спорту.	Композиционно-смысловая структура учебных текстов по архитектуре и строительству.	Типы учебной литературы в зависимости от функции, выполняемой в процессе обучения по социальной педагогике.
3.5. Научный текст как объект аналитико-синтетической переработки	Понятие о научном тексте. Структура построения научных текстов.	Структура научных текстов. Перевод нетекстовой (графической, табличной, знаковой) информации в текстовую.	Анализ научных, научно-познавательных, научно-популярных текстов по социальной педагогике, социальной психологии, педагогике, общей психологии. Структура научных текстов.
<b>Раздел 4. технологии подготовки и оформления результатов самостоятельной учебной и научно-исследовательской работы студентов</b>			
4.1. Технология подготовки планов на готовый текст	Развитие навыков свертывания и развертывания информации по физической культуре и спорту при помощи построения плана на готовый текст.	Многозначность понятия план. Виды планов. Требования, предъявляемые к построению плана.	Построение плана в виде цитат, опорных схем, тезисов на тексты по социальной педагогике, социальной психологии, педагогике, общей психологии
4.2. Технология подготовки конспектов	Виды конспектов. Основные требования, предъявляемые к конспекту.	Особенности построения конспекта на документ(ы) по архитектуре и строительству	Самостоятельное построение конспекта как вторичного документа на текст по социальной педагогике (социальной психологии, педагогике, общей психологии).

4.3. Технология подготовки выступлений, докладов	Особенности публичной речи. Состав аспектов содержания в структуре выступления, доклада.	Правила построения выступления (доклада) по архитектуре и строительству. Особенности представления нетекстовой информации.	Правила построения выступления (доклада): определение цели публичного выступления, анализ слушателей, анализ и синтез отобранного материала и представления готового информационного продукта.
--------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Таблица 2 наглядно демонстрирует результат адаптации учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» как к специфике реализуемой в данной колледже профессиональной образовательной программы, так и к уровню информационной подготовки студентов, и поэтому требует развернутого комментария.

Как следует из данной таблицы, кроме общих знаний и умений по поиску, обработке и использованию информации студентам давались сведения о специфике информационных ресурсов, разновидностях документов, особенностях подготовки информационных продуктов, присущих изучаемой отрасли знания – «Социальная педагогика», «Физкультура и спорт», «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений».

Влияние специфики профессиональной образовательной программы выражается в таких факторах как отрасль знания (предметная область) и информационные продукты.

Учет отраслевого фактора позволил ориентировать практически все разделы и темы учебной программы на специфику той предметной области, для работы в которой готовятся студенты конкретной специальности: физкультура и спорт, социальная педагогика, строительство и эксплуатация зданий и сооружений. Применительно к разделу 1 «Информационные ресурсы общества» это выразилось, с одной стороны, в выделении специфики отраслевых документальных потоков, Интернет-ресурсов, а также центров информации, обеспечивающих производство отраслевых информационных продуктов и услуг, а с другой, – в выделении специфических типов и видов документов, характерных именно для этой отрасли знания.

Результатом адаптации раздела 2 «Основные типы информационно-поисковых задач и алгоритмы их решения» явилось включение в учебную программу характеристики соответствующих отраслевых информационных ресурсов (физкультура и спорт, социальная педагогика, строительство и эксплуатация зданий и сооружений), представленных в электронном каталоге библиотеки колледжа, а также использование профессионально ориентированных примеров при отработке алгоритмов информационного поиска.

Адаптация раздела 3 «Аналитико-синтетическая переработка информации» заключалась в том, что все тексты, подлежащие информационному анализу и синтезу, имели отраслевой характер и были ориентированы на изучаемую студентами специальность.

В качестве основного фактора, определившего характер адаптации раздела 4 «Технология подготовки и оформления результатов самостоятельной учебной и научно-исследовательской работы студентов», явились информационные продукты. Информационные продукты – это условное, собирательное название результатов самостоятельной учебной и научно-исследовательской работы студентов. К ним относятся конспекты, тезисы, выступления, доклады, рефераты, курсовые и дипломные работы (проекты), выполняемые студентами. Именно информационные продукты, предусмотренные профессиональной образовательной программой конкретного колледжа, обусловили содержательное наполнение четвертого раздела учебной программы курса «Основы информационной культуры личности». При этом принцип отраслевой направленности при рассмотрении технологии подготовки того или иного информационного продукта также сохранял свое доминирующее значение, позволяя усилить связь курса «Основы информационной культуры личности» с профилем будущей специальности.

Помимо учета специфики реализуемой в данной колледже профессиональной образовательной программы, важнейшим условием адаптации учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» явился учет уровня информационной подготовки студентов.

Наблюдение и анализ результатов практической деятельности студентов по поиску, анализу и использованию информации, позволили условно разделить студенческие группы, участвовавшие в эксперименте, на три категории:

- студенческая группа, обладающая низким уровнем информационной культуры (студенты, обучающиеся по специальности «Физкультура и спорт»);
- студенческая группа, обладающая средним уровнем информационной культуры (студенты, обучающиеся по специальности «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений»);
- студенческая группа, обладающая высоким уровнем информационной культуры (студенты, обучающиеся по специальности «Социальная педагогика».

Результаты адаптации учебной программы в зависимости от уровня информационной подготовки особенно четко прослеживаются на примере второго, третьего и четвертого разделов.

Так, раздел 2 был скорректирован следующим образом. Для студентов с наиболее низким уровнем информационной подготовки (специальность «Физкультура и спорт») пришлось вначале дать общее представление о структурно-семантическом анализе информационных запросов, научить элементарным приемам вычленения предмета и аспекта поиска информации. Для студентов со средним уровнем информационной подготовки в программу были включены алгоритмы выполнения монотематических информационных запросов по архитектуре и строительству. Для студентов с наиболее высоким уровнем информационной подготовки предусматривалось освоение алгоритмов выполнения политематических информационных запросов и проведение сложного тематического поиска в области социальной педагогики.

Адаптация раздела 3 «Аналитико-синтетическая переработка информации» и раздела 4 «Технология подготовки и оформления результатов самостоятельной учебной и научно-исследовательской работы студентов» заключалась в том, что в зависимости от уровня информационной подготовки студентам по одним и тем же темам предлагались разные типы заданий с различной степенью сложности. При этом они были рассчитаны на различные уровни усвоения учебного материала и различные виды учебной деятельности [5, с. 310]. Так, студентам с наиболее низким уровнем информационной подготовки предлагались задания, основанные на первом уровне усвоения учебного материала (узнавание, опознание, различение, идентификация) и на репродуктивной, несамостоятельной деятельности, выполняемой под руководством преподавателя, например, анализ существующих определений на примере текстов из учебных и справочных изданий по физкультуре и спорту.

Для студентов со средним уровнем информационной подготовки были предназначены задания, основанные на втором уровне усвоения учебного материала (воспроизведение) и репродуктивной, самостоятельной деятельности, выполняемой по памяти или типовому алгоритму. Например, студентам предлагалось самостоятельно осуществить критический анализ готовых определений из учебной и справочной литера-

туры по изучаемой специальности, действуя по заданному алгоритму.

Наконец, для студентов с высоким уровнем информационной подготовки были предназначены задания, основанные на третьем уровне усвоения учебного материала — зрительском, предполагающем продуктивную, самостоятельную деятельность, выполняемую по самостоятельно созданному алгоритму или правилу, типовому алгоритму или преобразованному в ходе самого действия. Примером такого задания может служить самостоятельное построение развернутых определений на основе анализа совокупности отраслевых справочных изданий.

В ходе второго этапа эксперимента был выявлен фактор, который не был учтен при первоначальной подготовке тематического плана учебного курса. Речь идет об индивидуальных образовательных потребностях и запросах обучающихся. Так, в ходе освоения курса, на этапе, когда половина курса была изучена (февраль 2010г.), двое из студентов изъявили желание подготовить доклад и участвовать в студенческой научной конференции. С учетом информационных потребностей студентов раздел 4. «Технология подготовки и оформления информационных продуктов» был скорректирован, в частности, в тематический план были введены дополнительные темы — «Технология подготовки доклада» и «Технология подготовки презентации».

В целом в результате второго этапа эксперимента адаптация исходной учебной программы заключалась в следующем:

- сокращен объем исходной учебной программы с 168 часов до 36 часов,
- выявлены сходство и отличия в содержательном наполнении разделов и тем учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» в зависимости от направленности профессиональной образовательной программы и специальности обучаемых;
- определена зависимость между уровнем информационной подготовки студентов (низкий, средний, высокий) и типами заданий различной степени сложности, отражающими различные уровни усвоения учебного материала и различные виды учебной деятельности (репродуктивный, алгоритмический, продуктивный).

В целом проведенное исследование позволяет сделать ряд обобщений и выводов:

1. Адаптация учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» применительно к специфике профессиональной образовательной программы включает два диаметрально противоположных, но тесно взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса: во-первых, сохранение ее инвариантных параметров независимо от условий изменяющейся среды; во-вторых, изменение содержательного наполнения ее вариативной части.

2. Сохранение инвариантных параметров учебной программы как результат адаптации. Учебная программа курса — это целостная система. Адаптировать учебную программу — означает сохранить ее основные инвариантные параметры, обеспечивающие целостность курса, т.е. сохранить четыре неразрывно взаимосвязанных между собой раздела. Именно целостная совокупность этих разделов позволяет сформировать у студентов систему информационных знаний и умений, а на их основе, — информационных компетенций, обеспечивающих успешную работу по поиску, переработке, критическому анализу и эффективному использованию информации.

Однако сохранение основных инвариантных параметров (разделов) на практике чаще всего требуется обеспечить при условии сокращения количества часов на изучение курса. Следствием этого требования является объединение, укрупнение тем внутри раздела. Следовательно, адаптация учебной программы к ограниченному количеству часов должна базироваться на таких логических приемах формирования понятий, как анализ и синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение и ограничение.

Для того, чтобы провести сокращение заданного в исходной учебной программе материала, необходимо на основе

анализа и сравнения включенных в состав раздела тем выделить наиболее существенные аспекты их рассмотрения. Исходя из специальности, по которой обучаются студенты, и специфики реализуемой в данном учебном заведении профессиональной образовательной программы, следует обобщать и принять решение о том, какие из них главные, а какие — второстепенные.

Особое значение при этом играет логический прием обобщения и ограничения понятий. Сложность этой процедуры обусловлена тем, что она имеет не формальный (механический), а содержательный характер и требует основательных фактических знаний. При этом, как подчеркивает видный отечественный педагог и специалист в области логики А. Д. Гетманова, «при обобщении и ограничении понятий мы переходим от рода к виду, а не от целого к его части» [6, с.265]. Соблюдение этого условия чрезвычайно важно, т.к. позволяет избежать сугубо механического усечения отдельных тем в разделе и сохранить его смысловую целостность.

В ходе эксперимента проверялась возможность реализации учебной программы курса, исходя из различного минимального количества часов, отведенных на его изучение: 7, 14 и 36 часов. В результате было установлено «пороговое значение», то есть определен минимальный объем часов, необходимых для обучения основам информационной культуры личности — 14 часов. Сокращение этого количества часов приводит к тому, что целостность курса нарушается и его изучение в таком «сверхусеченном» виде теряет смысл.

3. Изменение содержательного наполнения вариативной части учебной программы как результат адаптации. Оно происходит на основе учета изменяющихся условий внешней среды и требует выявления факторов, определяющих содержательное наполнение вариативной части учебной программы. Как показал эксперимент, к числу таких факторов относятся:

- тип образовательного учреждения (общеобразовательное учреждение, учреждение начального профессионального образования, среднего профессионального образования, высшего профессионального образования);
- направление подготовки (специальности) по которым обучаются учащиеся или студенты;
- типовые информационные продукты, подготовка которых предусмотрена требованиями учебных планов, рабочих программ учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалов, обеспечивающих воспитание и качество подготовки обучающихся конкретного учебного заведения (доклад, статья, курсовая работа, дипломная работа и др.);
- уровень информационной подготовки обучаемых (владение навыками поиска, анализа и синтеза информации, владение технологией подготовки и оформления информационных продуктов).
- индивидуальные информационные потребности и запросы обучаемых.

4. Адаптация вариативной части учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» включает как изменение содержательного наполнения разделов и тем, так и дифференциацию заданий по степени сложности в зависимости от уровня информационной подготовки студентов (низкий, средний, высокий) и вида учебной деятельности (репродуктивный, алгоритмический, продуктивный).

5. Адаптация учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» к специфике профессиональной образовательной программы должна осуществляться на основе общеметодологических принципов организации информационного образования: системного, деятельностного, технологического, культурологического подходов, а также интегративности и непрерывности. При этом ведущим является ориентация на деятельностный подход и принцип отраслевой направленности обучения основам информационной культуры личности.

6. Адаптация учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» к особенностям профессиональной образовательной программы неразрывно связана с



использованием ресурсных возможностей библиотеки, на базе которой осуществляется обучение. Обучение на базе библиотеки предполагает выполнение следующих обязательных требований:

1) выявление и отбор в фонде библиотеки традиционных и электронных информационных ресурсов, а также выявление надежных и достоверных Интернет-ресурсов, соответствующих профилю подготовки студентов;

- подготовку профильно-ориентированных учебных примеров для отработки знаний и умений по всем разделам курса «Основы информационной культуры личности».

#### Библиографический список

1. Гендина, Н.И. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н.И. Гендина и [др.]. – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006.
2. Алиферова, Л.И. Роль новых компьютерных технологий в формировании информационной культуры личности детей и юношества / Л. И. Алиферова, С.Н. Руфанова // Науч. и техн. Библиотеки. – 1998. – № 2.
3. Гендина, Н.И. Школьная библиотека как центр формирования информационной культуры личности / Н.И. Гендина и [др.]. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2008.
4. Урманцев, Ю.А. Природа адаптации (системная экспликация) // Вопросы философии. – 1998. – № 12.
5. Уровни качества усвоения знаний и умений в процессе теоретического обучения // Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. – М., АПО, 1999. – Т. 3 Р-Я.
6. Гетманова, А.Д. Логика: учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М.: Новая школа, 1995.

#### Bibliography

1. Gendina, N. I. Formirovanie informacionnoj kul'tury lichnosti: teoreticheskoe obosnovanie i modelirovanie sodержaniya uchebnoj discipliny / N. I. Gendina i [dr.]. – M.: Mezhr regional'nyj centr bibliotechnogo sotrudnichestva, 2006.
  2. Aliferova, L. I. Rol' novyh komp'yuternyh tehnologij v formirovanii informacionnoj kul'tury lichnosti detej i yunoshstva / L. I. Aliferova, S. N. Rufanova // Nauch. i tehn. Biblioteki. – 1998. – № 2.
  3. Gendina, N. I. Shkol'naya biblioteka kak centr formirovaniya informacionnoj kul'tury lichnosti / N. I. Gendina i [dr.]. – M.: Russkaya shkol'naya bibliotechnaya asociaciya, 2008.
  4. Urmancev, Yu. A. Priroda adaptacii (sistemnaya jksplikaciya) // Voprosy filosofii. – 1998. – № 12.
  5. Urovni kachestva usvoeniya znaniy i umenij v processe teoreticheskogo obucheniya // nciklopediya professional'nogo obrazovaniya: v 3 t. / pod red. S. Ya. Batisheva. – M., APO, 1999. – T. 3 R-Ya.
  6. Getmanova, A. D. Logika: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov. – M.: Novaya shkola, 1995.
- Статья поступила в редакцию 31.05.11*

УДК 378.147

**Kagakina E.A. MODERNIZATION OF HIGHER EDUCATION CONTENT UNDER CONDITIONS OF COMPETENCE – BASED APPROACH.** In the article the problems of higher education content modernization are considered. Based on the analysis the interrelation between the modernization and the requirements of competence – based approach. The tendencies of the modernization of education content, such as globalization, pragmatization, marketization and standartization are identified.

**Key words:** educational content, competence – based approach, the tendencies of the modernization of higher educational content.

*Е.А. Казакина, канд. пед. наук, проф. КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: chekalina 40@yandex.ru*

## ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В статье рассматриваются проблемы обновления содержания высшего образования. На основе анализа обоснована взаимосвязь обновления и требований компетентностного подхода. Определены тенденции обновления содержания образования: глобализация, прагматизация, маркетингизация и стандартизация.

**Ключевые слова:** содержание образования, компетентностный подход, тенденции обновления содержания высшего профессионального образования.

Актуальность и новизна данной статьи обусловлены следующими знаковыми для современной системы высшего профессионального образования моментами. Во-первых, это реализация ФГОС третьего поколения. Во-вторых, это смещение акцента в образовательных программах на результативность их освоения студентами. В-третьих, не разработанность системы методического обеспечения и шире – педагогического сопровождения обучения студентов в вузе в условиях реализации компетентностного подхода. Указанные соображения

требуют теоретико-методологического обоснования обновления содержания образования в вузе, так как очевидно, что новые цели и адекватные современному этапу развития общества результаты освоения студентами вуза образовательных программ не могут быть достигнуты, если содержание останется прежним. Целью данной работы является обоснование тенденций обновления содержания образования в вузе на современном этапе развития общества.

В последнее время все чаще в перечне кризисных явлений современного образования называется кризис предметности. Причин, на наш взгляд, у данного явления две. Во-первых, влияние информационного пространства. Во-вторых, сложность и междисциплинарность проблем, которые выпускник вуза будет решать в своей жизни и профессиональной деятельности.

Междисциплинарный характер имеют также и общекультурные и профессиональные компетенции. Преодоление кризиса предметности заключается в том, что одна и та же компетенция может быть сформирована в процессе освоения студентами содержания различных предметов учебного плана. В работе авторского коллектива, выполненной под редакцией Ю.Б. Рубина, отмечаются такие характеристики компетенций, как функциональность, междисциплинарность и надпредметность [1].

Традиционно в отечественной педагогике разработка проблематики содержания образования связана с теоретическими исследованиями М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера и их последователей. Основами этой теории являются социокультурный и деятельностный подходы. Социокультурное обоснование содержания образования позволило выявить источники его формирования, прежде всего, социальный опыт человечества, закрепленный в материальной и духовной культуре. Таким образом, содержание образования детерминировано уровнем развития, потребностями и задачами общества. Деятельностный подход позволяет рассматривать содержание образования с точки зрения того, в какую деятельность оно позволяет включиться обучающемуся. Если речь идет об общем образовании, то оно обеспечивает их включение в социальную, непрофессиональную деятельность. Если речь идет о специальном образовании, то оно готовит их к профессиональной деятельности. Однако в обоих случаях содержание образования направлено на формирование мировоззрения, ценностей, идеалов, личностных качеств обучающихся, что позволяет им найти свое место в мире и определить к нему свое отношение.

Таким образом, обоснование содержания образования и принципов его формирования, осуществленное М.Н. Скаткиным и И.Я. Лернером, выступает в качестве теоретико-методологической основы обновления содержания образования на каждом из этапов развития общества.

Следующим этапом разработки проблематики содержания образования явилась концепция содержания образования, а именно – его методологического аспекта, представленная В.В. Краевским и Е.В. Бережновой [2].

Для нашего исследования ценность данной концепции заключается, прежде всего, в том, что обновление содержания следует рассматривать как часть глобального социального процесса смены рецептивно-отражательного подхода к мышлению и образованию человека другим, который называют конструктивно-деятельностным.

Цели построения содержания образования задаются общественным сознанием. Следующий этап – конкретизация этих целей в представление о качествах личности, которые будут сформированы в результате образования. В.В. Краевский и Е.В. Бережнова относят этот этап к психологическому обоснованию содержания обучения. Наконец, третий этап – собственно педагогический – наступает, когда все вышеописанное переводится на язык педагогики, т.е., иными словами, содержание образования представляет собой педагогическую модель социального опыта.

На современном этапе развития общества, как свидетельствует анализ теории и практики образования, можно выделить следующие тенденции, определяющие обновление содержания образования: глобализация и интернализация; маркетизация; прагматизация и утилитаризация; стандартизация.

Тенденция глобализации влияет на содержание образования в силу того, что сформированы и развиваются глобальные рынки, в том числе, рынок труда и образовательных услуг. Выпускник вуза любой страны имеет право, в связи с этим, не только на профессиональную, но и на образовательную мо-

бильность. Следовательно, он должен быть готов к деятельности в любой стране на основе усвоенного содержания образования. Глобализация позволяет включать в содержание образования дисциплины того качества и в тех объемах (кредитных единицах), которые необходимы для востребованности выпускника в различных странах. Большую конкретность глобализация приобретает в таком своем аспекте, как интернализация, которую В.М. Филиппов и Г.А. Краснова понимают как «процесс, при котором цели, функции и организация предоставления образовательных услуг приобретают международное измерение» [3, с. 12]. Без международного измерения, предполагающего единые основы оценки качества образовательных услуг по подготовке специалиста, говорить о соответствии или несоответствии результатов этой подготовки международному уровню оснований нет. Однако, помимо этого, глобализация и интернализация задают ориентиры внутренних, глубинных изменений в содержании образования.

Следующим проявлением влияния глобализации на обновление содержания образования является увеличение доли инновационной экономики (или экономики знаний) в наиболее развитых странах мира. Следовательно, любая национальная система образования для того, чтобы выпускать конкурентоспособных специалистов, должна учитывать специфику инновационной экономики, признаками которой являются, по мнению А.И. Татаркина, Н.З. Шаймарданова, О.А. Козловой, следующие:

- ✓ интеллектуализация используемых технологий, обеспечивающих резкое повышение производительности труда;
- ✓ рост наукоемкости товаров и услуг;
- ✓ доминирование на рынке труда интеллектуальных товаров и услуг [4].

В идеале, конечно, в содержании образования в той или иной степени должны найти отражение все указанные стратегии. Однако, если проанализировать реальные процедуры и механизмы отбора содержания, все оказывается намного сложнее. Во-первых, инновационное развитие страны – это стратегическая задача, которая поставлена на определенный период. Поэтому ресурсное обеспечение учреждения высшего профессионального образования должно быть таковым, чтобы можно было обеспечивать опережающую подготовку студентов. В этой связи более актуальными становятся вариативные компоненты учебного плана. Следовательно, при отборе содержания дисциплин из этого раздела учебного плана необходимо руководствоваться данными соображениями, и выпускающие кафедры должны проводить работу по методическому обеспечению и, шире, педагогическому сопровождению обоснования и отбора содержания указанных дисциплин. Во-вторых, в любой экономике помимо инновационных предприятий и организаций, будут сохраняться малые и средние предприятия с достаточно традиционной деятельностью. Вместе с тем, следует иметь в виду, что с развитием инновационной экономики и социальной сферы передовые технологии будут проникать постепенно и в традиционные малые и средние предприятия. В-третьих, на наш взгляд, в содержании образования должны найти отражение такие компоненты профессиональной деятельности современного специалиста, как социальные компетенции, то есть распределение деятельности между участниками различных профессиональных сообществ (коллективов, групп, отделов, корпораций, временных научных коллективов и др.). Современный специалист должен не только разрабатывать и использовать (адаптировать, модифицировать, модернизировать и др.) современные технологии, но и осуществлять поисковую, экспертную и, если требуется, консультативную деятельность в условиях конкретной организации или предприятия. Иными словами, студент должен быть готов к управлению знаниями.

В русле данной тенденции объективно развивается дифференциация обучения. Из-за теоретической неразработанности компетентностного подхода, отсутствия методического обеспечения и педагогического сопровождения процесса его реализации, в образовательном дискурсе превалирует точка

зрения, что компетентностный подход приведет к неизбежной прагматизации и утилизации высшего профессионального образования. То, что в большинстве Федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения, которые как раз и определяют содержание образования, просто приведены перечни компетенций, а научно-методическое обоснование процесса их формирования отсутствует, может привести к достаточно поверхностному сдвигу в содержании образования от знаний к деятельности. Это, в свою очередь, может привести к тому, что фундаментальная подготовка студентов останется только в единичных вузах. Знания, которые приобретают студенты, будут отвечать требованиям даже не «операциональности и ситуативной полезности», а утилитарности. Поэтому закономерно выделение утилитаризации и прагматизации в качестве тенденции отбора содержания высшего профессионального образования. Характеристика данной тенденции является важной для нашего исследования, так как во многих научных публикациях компетентностный подход противопоставляется так называемому традиционному обучению (или «знаниевой» парадигме). В том числе через то, что образовательные стандарты изменяют акцент в обучении студентов с содержательного компонента на результативный.

Прагматизация и утилитаризация как тенденции, влияющие на отбор содержания образования в современных условиях, проявляются в том, насколько привлекаются к этому процессу работодатели, а также в целях освоения основных образовательных профессиональных программ студентами. В ряде работ отмечается, что у данной тенденции есть, безусловно, положительный момент: студент осваивает не узкопредметные и узкоспециальные знания, а способы деятельности. Однако в литературе есть и критика данных тенденций, которая проявляется в обосновании так называемых тенденций маркетинга и менеджмента высшего образования, когда содержание высшего профессионального образования отбирается исключительно в зависимости от потребностей работодателя. Так, например, Г. Бехман и В.Г. Горохов видят в этом отказ от гумбольдтовского принципа универсальности [5]. С точки зрения социокультурного анализа влияние тенденций прагматизации и утилитаризации имеет достаточно глубокое философско-социологическое обоснование. Так, например, М.Вебер в своих работах указывал, что за всеми дискуссиями об образовании кроется борьба «человека-специалиста» с канонами «человека культурного». Кроме того, отмечается, что цивилизация до определенного момента развивалась таким образом, что процесс развития обеспечивался преимущественно за счет роста специального знания.

В этой связи сошлемся на точку зрения Е.И. Исаева, который в качестве содержания современного образования рассматривает не многообразие узкоспециализированных знаний и умений, а компетенции и компетентность как общие способности решать вопросы и проблемы, возникающие в различных жизненных и профессиональных ситуациях. Данный автор считает, что в содержание образования на современном этапе развития общества должны входить компетенции, интегрирующие взаимосвязанные смысловые ориентации, умения и знания, обеспечивающие решение возникающих проблем. Наш анализ позволяет сделать вывод о том, что в чистом виде утилитаризация как тенденция не будет больше существенно влиять на отбор содержания образования на всех уровнях и для всех направлений подготовки в системе высшего профессионального образования. Она сохранится и в условиях компетентностного подхода на уровне преимущественно содержания учебного материала и на уровне содержания учебного предмета. Тенденция прагматизации будет, скорее всего, иметь большее влияние на отбор содержания образования, особенно на послевузовском этапе непрерывного высшего профессионального образования, в условиях внутрифирменного обучения и в корпоративных университетах. Учреждения высшего профессионального образования, выходя на рынок не только образовательных, но и научно-исследовательских и других услуг. Образование становится частью национальной и мировой экономики, развиваются

программы академической мобильности, взаимобмен, стажировки студентов. Все это требует от вузов развития системы маркетинговой деятельности на всех этапах непрерывного образования: довузовском, вузовском и послевузовском. Эта деятельность не только обеспечивает вузу возможность построения маркетинговой стратегии с целью занятия ниши или сегмента рынка образовательных услуг. Маркетинговая деятельность вуза позволяет ему занять место на рынке наукоемких и социокультурных технологий, а также на рынке готовой продукции (как результата деятельности малых предприятий при вузах и инновационных и экспериментальных площадках, действующих внутри вуза, так и в сторонних вузовских организациях и учреждениях).

В какой степени тенденция маркетинга влияет на отбор содержания образования? Прежде всего, на наш взгляд, под ее влиянием меняются источники знаний. Приведенные изменения свидетельствуют о том, что характеристиками меняющегося содержания образования являются неопределенность и бесконечность. Если процесс обучения в вузе характеризуется как управляемый, то теоретической и методической разработки требует вопрос отбора так называемого «ядра» содержания образования.

На отбор содержания образования в современных условиях оказывает существенное влияние и такая тенденция, как стандартизация. Помимо содержания образования объектами стандартизации являются методы и технологии обучения, технические средства и ресурсы, требования к уровню квалификации преподавателей, санитарно-гигиенические нормы и др.

Теоретико-методологический анализ представленных в литературе подходов к оценке образовательных стандартов общего и профессионального образования позволил нам сделать следующие выводы. Во-первых, стандарты реализуют определенные функции: 1) регламентирующую, 2) структурирующую, 3) компенсирующую, 4) ориентационную, 5) нормирующую, 6) конвенциональную.

Во-вторых, образовательные стандарты нового поколения направлены на преодоление кризиса предметности в образовании. В-третьих, на основе стандартов могут быть разрешены ключевые противоречия современного образования. В-четвертых, стандарты позволяют изменить подходы к оценке результатов образования. Рассмотрим последовательно каждый из этих четырех сделанных нами выводов.

Под функцией стандарта в контексте своей работы мы понимаем роль, которую он выполняет в обновлении содержания образования посредством проявления его свойств в этом процессе. Естественно, что изначально функцией стандарта являлась регулирующая. В процессе реализации данной функции стандарта осуществлялся отбор содержания образования через установление его обязательного минимума (набора так называемых дидактических единиц). Структурирующая функция образовательного стандарта проявляется в том, что посредством соотнесения учебного материала с определенным профессиональным или предметным содержательным стандартом структурируются данные и информация, систематизируются до уровня знаний.

Следующей функцией стандарта является компенсирующая. В процессе ее реализации установленный перечень дидактических единиц наполняется реальным учебным материалом. В зависимости от наполнения каждой дидактической единицы обеспечиваются внутрипредметные и межпредметные связи, на основе чего в результате освоения программы по конкретной дисциплине (или основной образовательной программы в целом) более низкий уровень усвоения одной дидактической единицы компенсируется более высоким качеством усвоения других дидактических единиц. Ориентационная функция образовательного стандарта направлена на создание системы оценки результатов освоения основной образовательной программы в целом. При этом процесс и результаты усвоения программ отдельных курсов оцениваются на уровне текущих измерений.

Нормирующая функция, на наш взгляд, отражает совокупность результатов освоения образовательной программы. Данная функция стандарта обеспечивает соответствие программы не только ожиданиям общества от выпускников знаний, умений, компетенций в определенной функциональной или научно-образовательной области, но и личностных качеств, поведения, мотиваций, соответствующих нормам общества. При отборе содержания образования в условиях новых государственных образовательных стандартов нормирующая функция обеспечивает соответствие именно результатам. При этом нормирующая функция тесно связана с конвенциональной, под которой понимается соответствие заявленных в стандартах целей, требований и результатов образования согласованным потребностям и интересам общества, государства, личности и других заинтересованных сторон. Именно конвенциональная функция стандарта позволяет сделать процедуру отбора содержания образования не узковедомственной, а государственно-общественной.

Приведенная нами характеристика функций образовательного стандарта позволяет прийти к следующим заключениям. Во-первых, стандартизация содержания образования изменяет направленность его обновления от критериев констатации дидактических единиц к критериям результативности освоения программ. Во-вторых, образовательный стандарт позволяет оценить в единстве качество процесса и качество результатов образования. В-третьих, в стандарте отражается не только проблематика и результаты сферы образования, но и образовательного пространства в целом, то есть результаты социализации, адаптации и профессионализации.

Если говорить об изменениях в профессиональной деятельности современного специалиста, то здесь в контексте нашего исследования выделим, прежде всего, такие характеристики, как условия неопределенности ее существования и проектный характер (причем проектный характер относится не только к самой профессиональной деятельности, но и к структуре организаций, в которых эта деятельность осуществляется). При этом нельзя не учитывать такую характеристику современного образования, как его непрерывность. Непрерывность образования обеспечивает готовность современного специалиста к мобильному поведению на рынке труда, к перемещению сферы труда или профессии.

Стандартизация позволяет выделить три уровня обновления содержания образования: допредметный, предметный и надпредметный (метапредметный). Каждый уровень обеспечивает формирование определенных результатов: допредметный – мотивационного, предметный – когнитивного, метапредметный (надпредметный) – операционального. В принципе, как мы думаем, можно разделить метапредметный и надпредметный уровни содержания образования. В этом случае надпредметный уровень содержания образования обеспечивает формирование рефлексивно-оценочного компонента как результата освоения основной образовательной программы. Форма проявления результатов освоения указанного содержания на выявленных уровнях может быть различной: на допредметном уровне – поведение, на предметном – умственные и практические действия, на метапредметном – перенос умственных и практических действий, на надпредметном уровне – отношение. Представим вышесказанное в виде таблицы.

Таблица 1

Соответствие уровней содержания образования, их результатов и проявления в деятельности

Уровень содержания образования	Проявление в деятельности	Результаты освоения
допредметный	поведение	мотивационный компонент компетенции
предметный	умственные и практические действия	когнитивный компонент компетенции
метапредметный	перенос умственных и практических действий	операциональный компонент компетенции
надпредметный	отношение	рефлексивно-оценочный компонент компетенции

Обоснованные в данной работе тенденции обновления содержания образования не являются исчерпывающими. С нашей точки зрения, следует в будущем рассмотреть и такие тенденции, как регионализация и аксиологизация. Регионализация (не смотря на то, что в стандартах и общего, и профессионального образования нового поколения нет регионального компонента) определяет отбор содержания образования, так как отражает особенности регионального экономического и социокультурного пространства. Аксиологизация же является тенденцией обновления содержания образования, так как в современных условиях сложность профессиональной деятельности предполагает компетенции применительно не только к таким характеристикам деятельности, как эффективность, технологичность, экологичность, но и с позиций осмысления человеком общественного значения процесса и результатов своей деятельности.

Проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Обновление содержания высшего профессионального образования на современном этапе развития общества обусловлено следующими тенденциями: глобализации и интер-

нализации, прагматизации и утилитаризации, стандартизации, регионализации и аксиологизации.

2. В условиях реализации компетентностного подхода следует учитывать, что формирование компетенций является более результативным, если обучение основано на внутридисциплинарных, междисциплинарных, полидисциплинарных и трансдисциплинарных связях. В основе данного положения лежит сама сущность компетенций как функциональных междисциплинарных и надпредметных образований в структуре человека как личности и профессионала.

3. Ведущей стратегией обновления содержания общего образования является выделения в нем «ядра» и «оболочки». Ведущей стратегией обновления содержания образования высшего профессионального является выделение универсальных и специальных знаний, умений, компетенций, способов, стратегий деятельности и др.

4. В условиях реализации компетентностного подхода есть два вида уровней содержания образования:

- уровень науки – уровень учебного предмета – уровень учебного материала;
- допредметный-предметный-метапредметный-надпредметный.

#### Библиографический список

1. Глобализация образования: компетенции и система кредитов / под ред. Ю.Б. Рубина. - М.: ООО «Маркет ДС Корпорейшн», 2005.
2. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. - М.: Академия, 2006.

3. Филиппов, В.М. Управление процессом интернализации в вузе: опыт Российского университета дружбы народов / В.М. Филиппов, Г.А. Краснова // Университетское управление: теория и анализ. – 2010. - № 3.
4. Татаркин, А.И. Развитие профессионального образования как фактор структурной модернизации экономики России / А.И. Татаркин, Н.З. Шаймарданов, О.А. Козлова // Университетское управление: теория и анализ. – 2010. - № 3.
5. Бехман, Г. Изменения в научно-исследовательском ландшафте Германии: новая реальность исследовательских университетов / Г. Бехман, В.Г. Горохов // Высшее образование сегодня. – 2010. - № 1.

## Bibliography

1. Globalizatsiya obrazovaniya: kompetentsii i sistema kreditov/ pod red. Yu.B. Rubina. - M.: ООО «Market DS Korporeyshn», 2005.
2. Kraevskiy, V.V. Metodologiya pedagogiki: novyy etap: ucheb.posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedeniy / V.V. Kraevskiy, E.V. Berezhnova. - M.: Akademiya, 2006.
3. Filippov, V.M. Upravlenie protsessom internalizatsii v vuze: opyt Rossiyskogo universiteta druzhby narodov / V.M. Filippov, G.A. Krasnova // Universitetskoe upravlenie: teoriya i analiz. – 2010. - № 3.
4. Tatarkin, A.I. Razvitiye professional'nogo obrazovaniya kak faktor strukturnoy modernizatsii ekonomiki Rossii / A.I. Tatarkin, N.Z. Shaymardanov, O.A. Kozlova // Universitetskoe upravlenie: teoriya i analiz. – 2010. - № 3.
5. Behman, G., Gorohov, V.G. Izmeneniya v nauchno-issledovatel'skom landshafte Germanii: novaya real'nost' issledovatel'skih universitetov / G. Behman, V.G. Gorohov // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2010. - № 1.

*Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 378.147

**Kagakina E.A., Chekalina T.A. THE CONTENT AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS.** The content of high school students' competence is examined in the article. For this purpose it is components were revealed and it is structure was described. Based on this general approach the content and structure of social-information competence of high school students was defined.

**Key words:** professional competence, competence components, social-information competence.

**Е.А. Казакина**, канд. пед. наук, проф. КемГУКИ; **Т.А. Чекалина**, ст. преп. КемГУКИ, г. Кемерово,  
E-mail: chekalina40@yandex.ru

## СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье рассмотрено содержание профессиональной компетенции студентов вуза. С этой целью были выявлены ее компоненты и описана их структура. На основе общего подхода охарактеризованы содержание и структура социально-информационной компетенции студентов вуза.

**Ключевые слова:** профессиональные компетенции, компоненты компетенции, социально-информационная компетенция.

Профессиональные компетенции, предусмотренные ФГОС третьего поколения, представляют собой перечень, включающий в себя общие и профессиональные компетенции. Справедливо было бы предположить, что общекультурные компетенции для всех специальностей и направлений подготовки студентов должны быть одинаковыми. Однако анализ различных стандартов показывает, что это не так. Следовательно, в теории и методике профессионального образования содержание стандартов порождает проблемы системного характера. Первая группа проблем связана с систематизацией общекультурных компетенций студентов. Вторая группа – с систематизацией содержания и структурированием профессиональных компетенций студентов. Однако, исходя из принципа единства общего и профессионального развития личности, эти процессы должны происходить не просто как взаимосвязанные. Нужно учитывать, что в условиях компетентного подхода все большее значение приобретает синергетический эффект процесса обучения и формирования компетенций студентов.

В работе Е.Н. Князевой и С.П. Курдюмова отмечается, что основные положения синергетики используются не только в научных областях, в рамках которых были разработаны синергетические модели, но и в гуманитарных областях, в исследовании человека [1]. Синергетический эффект формирования компетенций студентов в процессе обучения в вузе проявляется на разных уровнях.

Первый уровень – уровень учебного предмета. Синергетический подход достигается за счет установления внутрипредметных связей, в процессе этого студенты осваивают

перенос умственных и практических действий, полученных при изучении одного раздела учебной программы по конкретной дисциплине в свою деятельность по освоению других ее разделов. Если при реализации «знания» стратегии преподаватель актуализировал значение содержания одних тем для усвоения других тем, то в условиях компетентного подхода речь идет уже о переносе приемов, схем, способов умственной и практической деятельности для решения различных задач на основе освоенного содержания. Именно это включает в себя такой компонент ФГОС третьего поколения, как «студент должен владеть». Второй, третий и четвертый уровни, как мы полагаем, это в терминологии Е.Н. Князевой и С.П. Курдюмова, соответственно междисциплинарные, полидисциплинарные и трансдисциплинарные связи. «Междисциплинарность» означает, прежде всего, кооперацию различных научных областей, циркуляцию общих понятий для понимания некоторого явления. «Полидисциплинарность» является характеристикой такого исследования, когда какой-либо феномен или объект (планета Земля, человек и т.д.) изучается одновременно и с разных сторон несколькими научными дисциплинами. «Трансдисциплинарность» характеризует такие исследования, которые идут «через», «сквозь» дисциплинарные границы, выходят «за пределы» конкретных дисциплин. Трансдисциплинарные исследования характеризуются переносом когнитивных схем из одной дисциплинарной области в другую, разработкой совместных проектов исследования [там же, с. 132-133]. Как видно из приведенной цитаты, понятия «междисциплинарность», «полидисциплинарность» и «трансдисциплинарность» Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов используют

ют применительно к научным исследованиям на основе синергетического подхода. Однако предложенная исследователями классификация имеет методологическое значение для обоснования обновления содержания образования.

Указанные выше аспекты синергетического подхода делают возможным обоснование содержания и структуры профессиональных компетенций студентов применительно как к отдельному предмету, так и к образовательной программе в целом. В своей работе мы выделяем следующие компоненты в структуре профессиональных компетенций: когнитивный, операциональный, мотивационный, рефлексивно-оценочный. Основаниями для выделения когнитивного компонента являются:

- реализация образовательной функции процесса обучения, которая предполагает овладение студентами содержанием образования в единстве с методами освоения этого содержания и знаниями об этих методах (метазнания);
- признание европейским сообществом когнитивной компетенции как одной из ключевых компетенций, характеризующих выпускника высшей школы;
- наибольшей разработанностью (по сравнению с другими выявленными нами компонентами) процедур оценки и измерения его сформированности.

Операциональный компонент выделяется нами, исходя из теории и методологии деятельностного подхода к процессу обучения студентов. При этом мы отмечаем, что:

- действия и операции могут быть не только практическими, но и умственными. В этом плане когнитивный и операциональный компоненты компетенции имеют общую природу и обеспечивают единство мышления, деятельности и поведения;
- операции являются необходимым этапом в освоении студентом профессиональной деятельности. Операции и действия связаны с условиями и целями деятельности. Как отмечает А.Н. Леонтьев, цель также ограничивает выбор способов действия, средств, операций, мотив ограничивает зону выбора целей, но в границах этой зоны выбор средств определяется условиями;

– особенностью формирования операционального компонента является учет того, что в реальной деятельности операции часто автоматизированы и не контролируются сознанием. Личный опыт студентов уже содержит определенный набор достаточно стереотипизированных действий в рамках деятельности. При формировании операционального компонента компетенции не просто устраняются стереотипы, которые закреплялись в течение длительного времени, но и происходит осознание того, что те или иные способы выполнения действия следует соотносить прежде всего с условиями осуществления деятельности.

Основаниями для выделения мотивационного компонента профессиональной компетенции являются традиционно обоснованные в отечественной психологии функции мотива: побуждение к деятельности, придание ей направленности (или векторизация деятельности), регулирующая функция и функция смыслообразования [2]. Для характеристики мотивационного компонента профессиональной компетенции студентов принципиальное значение имеют следующие положения:

1. Профессиональная компетенция отражает готовность студентов включиться в профессиональную деятельность в качестве ее субъектов.
2. Профессиональная деятельность является способом самореализации и личностно значимым проявлением человеческих способностей.
3. Образовательные ценности включают в себя: знания, понимание, действие, сознание, духовный и личностный рост.
4. Формирование профессиональной компетенции студентов представляет собой способ их подготовки к осмысленному интегрированию в социально-профессиональную общность преподавателей.
5. Качество подготовки специалистов зависит не только от педагогических технологий и целей реализуемых образова-

тельных программ, но и от мотивов и понимания ценностей профессиональной деятельности ее субъектами.

Выделение нами рефлексивно-оценочного компонента опирается на положение Л.С. Выготского о том, что в процессе развития изменяется структура сознания в целом, образуются новые динамические системы. При этом мы имеем в виду, что:

- рефлексивные умения студентов способствуют тому, что свое образование они воспринимают как образовательную среду для формирования и осознания себя как личности и профессионала;
- субъектная позиция в профессиональной деятельности предполагает наличие у студента собственных представлений о нормах деятельности и ее развитии. Функция рефлексии – переосмыслить то, что было познано и понятно: знания, действия, задачи, результаты, цели;
- рефлексивно-оценочные умения студентов в качестве компонента их профессиональной компетенции мы понимаем как познавательные интеллектуальные действия, обеспечивающие осознанный выбор ими стратегии и тактики собственной профессиональной подготовки.

Теоретико-методологическое обоснование содержания и структуры профессиональной компетенции имеет значение не только как относительно самостоятельная научная проблема, но и как фундамент для определения путей и средств, методов и технологий ее формирования в процессе обучения студентов вузе.

Когнитивный компонент профессиональной компетенции в условиях ФГОС третьего поколения в отличие от «знаниевой» парадигмы отражает особенности познания и деятельности в условиях информационного общества, которое требует не столько пресловутой «вооруженность» знаниями, сколько готовности и компетенции использовать стратегии добывания новых знаний с целью решения различных социальных, профессиональных и других задач. Переход от так называемой «знаниевой» парадигмы в образовании связан с необходимостью перехода от знаний к действиям.

Как известно из психологии обучения, прямой связи между знанием и действием не существует. В качестве средств, обеспечивающих взаимосвязь знания и действия, мы предлагаем переход от методов и технологий формирования знаний к реализации познавательных стратегий. Мы рассматриваем когнитивные стратегии в условиях основных типов обучения. Традиционно выделяют три типа обучения: объяснительное, проблемное, программированное. В условиях объяснительного обучения актуальным являются следующие стратегии: организационная, запоминающая, понимающая. Охарактеризуем каждую из них.

Организационная стратегия предполагает, что изучаемое содержание в одних образовательных ситуациях организуется в соответствии с присущими ему внутренними характерными связями. В других образовательных ситуациях используется другая стратегия – запоминающая. В этом случае осуществляется фиксация устойчивых черт изучаемого материала с помощью повторения. Понимающая когнитивная стратегия основана на герменевтическом подходе, позволяющем интерпретировать изучаемое содержание, с точки зрения теории и практики интерпретации и понимания в различных социальных контекстах, в которых живут и работают люди.

В условиях объяснительного обучения с помощью указанных стратегий формируется профессиональное мышление студента. Когнитивные стратегии связаны с изучением и осмыслением различных техник достижения заданных профессиональных целей. Сами цели принимаются студентами как не требующие доказательств, их значимость очевидна. Реализация указанных стратегий происходит с соблюдением логики процесса обучения.

Проблемное обучение в вузе характеризуется следующими стратегиями: проектная, эвристическая, результативная и профессиональная. Проектная стратегия обусловлена логикой подготовки студентов к профессиональной деятельности и структурой самой деятельности.

Эвристическая стратегия как составляющая когнитивного компонента профессиональной компетенции студентов предполагает организацию обучения, при которой их деятельность реализуется на основе их собственного опыта и открытий, следующих на этой основе. Средствами решения задач являются эвристики. Под эвристиками в литературе понимают в общем виде метаспособы, с помощью которых человек каждый раз отыскивает конкретно-содержательные способы решения задач.

Сущность результативной стратегии заключается в формировании у студентов понимания о диалектике целого и части как в предметном содержании дисциплины, так и в самой профессиональной деятельности. В отношении учебной дисциплины понимание взаимосвязи целого и части означает формирование понимания внутренних, содержательных, психолого-педагогических и методических оснований для перехода от изучения одного раздела или темы к другому.

Единицей содержания результативной стратегии также является учебная ситуация. Под учебной ситуацией в литературе понимается организованная система переменных учебного процесса, психологическим ядром в котором являются взаимодействия, отношения и общение преподавателя со студентами и студентов друг с другом.

Наконец, процессуальная стратегия в структуре когнитивного компонента профессиональной компетенции студентов вуза. Как явствует из названия, данная стратегия относится к области технологического и инструментального обеспечения учебной, учебно-профессиональной, профессиональной деятельности студентов. Процессуальная стратегия способствует также реализации внепредметных функций: порождает когнитивный диссонанс субъекта обучения; обеспечивает формирование альтернативных знаний, понятий, представлений.

Традиционно к условиям программированного обучения относят алгоритмизацию. Мы рассмотрели ее в числе эвристических стратегий, так как профессиональная деятельность не является строго регламентированной, а алгоритмизация обеспечивает формирование строго определенной последовательности действий. Следовательно, знания и действия, усваиваемые студентами в рамках данной стратегии, относятся к разряду допустимых решений профессиональных задач, а не обеспечивают единственно правильного, однозначного решения.

Ведущей стратегией в условиях программированного обучения является компьютерное сопровождение в формировании профессиональной компетенции студентов.

Операциональный компонент компетенции обеспечивает формирование индивидуального стиля деятельности, который традиционно в психологии понимается как раскрытие закономерностей проявления индивидуальных качеств (способностей) в способах деятельности. Именно это позволяет, как считает В.Д. Шадриков, рассматривать компенсацию профессионально значимых качеств не как замену одних из них на другие, а как замену одного способа деятельности на другой [3].

Наше исследование показало, что можно выделить следующие уровни сформированности операционального компонента профессиональной компетенции студентов вуза:

- уровень освоения или нормативно одобряемого способа деятельности;
- уровень использования студентами средств парапрофессиональной поддержки профессиональной деятельности;
- уровень реализации ресурсного подхода в собственной профессиональной деятельности.

На первом уровне студенты усваивают различные социальные и профессиональные роли, осознают предмет профессиональной деятельности, методы и формы ее реализации. Второй уровень сформированности операционального компонента профессиональной компетенции мы связываем с использованием ими средств парапрофессиональной поддержки педагогической деятельности.

Мы понимаем парапрофессиональную поддержку в двух значениях. Первое – это использование студентами всех возможностей, содержащихся в осваиваемых или основных и дополнительных профессиональных образовательных программах, для решения задач профессиональной деятельности. Во втором значении парапрофессиональная поддержка – это использование социокультурных, политических, идеологических возможностей, а также образцов реализации другой профессиональной деятельности в целях повышения результативности и качества собственной профессиональной деятельности.

Уровень ресурсного подхода в профессиональной деятельности характеризуется полноценным овладением студентами деятельностью в следующем объеме: «средства – методы – ресурсы – объекты» [4].

«Средства»: специальный научный язык со своим категориальным аппаратом, набором понятий и их значений; знания, фиксирующие проблемы и нормальное состояние объектов; мыслительные процессы (анализ, понимание, прогноз, рефлексия).

«Методы»: совокупность приемов и операций, осуществляемых над объектом профессиональной компетенции, условия и ресурсы выработки оптимальных вариантов решения задач, в конечном счете, – преобразование ситуации в соответствии с нормой.

«Ресурсы»: наработанные в практической деятельности готовые информационные блоки.

«Объекты»: ситуации, жизненная среда.

Формирование операционального компонента профессиональной компетенции обеспечивает:

- освоение принципа и способа составления программы определённой деятельности;
- нелинейность составления программ деятельности;
- условия для того, чтобы студенты оценивали операциональный состав программы деятельности с учётом не одного, а нескольких факторов: с позиций соответствия целям, условиям; с учётом необходимости / достаточности действий и операций; эффективности – результативности – продуктивности; соответствия нормативно одобряемому способу деятельности; функциональности; новизны; личностного смысла; адекватности определённым социокультурным практикам.

Проиллюстрируем приведенные выше общие положения на примере содержания и структуры социально-информационной компетенции студентов вуза. Социально-информационная компетенция входит в число ключевых компетенций. Представляет собой владение информационными технологиями, критическое отношение к социальной информации, распространяемой в СМИ.

Первый из выделяемых нами компонентов социально-профессиональной компетенции студентов – когнитивный – представляет собой совокупность проявлений системного мышления в процессе профессиональной деятельности (критического, аналитического, концептуального), в зависимости от преобладающей модели которого субъект деятельности составляет план, программу и стратегию своей деятельности. Объем, способ переработки, особенности сбора, восприятие информации обуславливают аспект, ракурс рассмотрения субъектом своей деятельности как «по вертикали», так и «по горизонтали». Однако единственным условием выбора плана, программы и стратегии профессиональной деятельности когнитивный компонент социально-профессиональной компетенции студентов не является. Когнитивный компонент социально-информационной компетенции студентов относится к уровню познавательных процессов.

Выбор модели профессионального поведения зависит также и от такого компонента социально-профессиональной компетенции, как мотивационный. Мотивационный компонент социально-информационной компетенции студентов вузов относится к уровню личностной структуры.

Как показало наше исследование, мотивационный компонент профессиональной компетенции эффективнее всего формируется в условиях квазипрофессиональной деятельно-

сти. Под квазипрофессиональной деятельностью, понимается деятельность, при которой моделируются целостные фрагменты производства, их предметно-технологическое и социально-ролевое содержание, включающее в себя, по сути, анализ проблемных ситуаций [5]. Мотивационный компонент в квазипрофессиональной деятельности студентов заключается, на наш взгляд, в самоопределении и выборе профессиональной деятельности, пути непрерывного образования, дополнительной квалификации. Как показывают результаты изучения мотивов обучения студентов первого курса КемГУКИ, на первом месте находится мотив получения диплома о высшем образовании. Далее идет мотив получения новых знаний, и на третьем месте – приобретение профессии. Компетентностный подход же в образовании предполагает не только получение студентами знаний умений и навыков, но и профессиональную направленность. Исходя из этого, мы считаем, что необходимо развивать смыслообразующую функцию мотива. Для этого уже на этапе общепрофессиональной подготовки следует включать в обучение дидактические игры, case-study и другие активные методы обучения. Наше исследование показало, что использование этих методов и технологий в процессе изучения на данном этапе способствует формированию мотивационного компонента. Это не противоречит гипотезе В.В. Давыдова о том, что мотив деятельности полноценно формируется в результате овладения человеком всеми другими компонентами деятельности.

Таким образом, качество подготовки студентов зависит не только от педагогических технологий и целей реализуемых образовательных программ, но и от понимания ими ценностей профессиональной деятельности и сформированности у них мотивации.

Продemonстрируем формирование рефлексивно-оценочного компонента социально-информационной компетенции. При изучении общенаучной дисциплины «Информатика» студенты демонстрируют рефлексивные умения следующим образом. Например, при изучении темы «Виды и свойства информации» студентам предлагаются задания следующего типа: «Соотнесите предложенную информацию к тому или иному виду». То есть на этом этапе рефлексивность выступает преимущественно как общее интеллектуальное свойство личности.

Далее при изучении общепрофессиональной дисциплины «Информационные технологии управления» в ходе рассмотрения раздела «Организация и средства информационных технологий обеспечения управленческой деятельности» студенты получают задания следующего вида: «Какие виды ин-

формации используются на разных этапах управленческой деятельности». Таким образом, наблюдается формирование рефлексивности как профессионального качества личности, потому что им необходимо выполнить это задание применительно к управлению. При изучении специальных дисциплин можно говорить о рефлексивности как о компетенции. В данном случае общие положения социально-информационной компетенции они применяют к конкретным условиям.

Проведенный нами анализ позволил сделать следующие выводы:

1. Структура профессиональной компетенции студентов представляет собой взаимосвязь следующих компонентов: когнитивного, операционного, мотивационного, рефлексивно-оценочного.

2. В процессе формирования компетенций, в силу их междисциплинарного характера, следует учитывать синергетические основания этого процесса.

3. Методические средства для реализации этих оснований заключаются в следующем. Применительно к когнитивному компоненту это стратегии, обеспечивающие переход от знания к действию. Что касается операционного компонента, то его формирование возможно в процессе обучения студентов в вузе на трех уровнях: уровень освоения или нормативно одобряемого способа деятельности; уровень использования студентами средств парапрофессиональной поддержки профессиональной деятельности; уровень реализации ресурсного подхода в собственной профессиональной деятельности. Мотивационный компонент профессиональной компетенции эффективнее всего формируется в условиях квазипрофессиональной деятельности, при которой моделируются целостные фрагменты будущей деятельности, их предметно-технологическое и социально-ролевое содержание. Рефлексивно-оценочный компонент позволяет студенту оценить цели, содержание и методы деятельности в зависимости от сформированности собственной компетенции и условий, в которых эта деятельность осуществляется.

4. Структура социально-информационной компетенции студентов вуза соответствует обоснованной в работе общей структуре профессиональной компетенции. Мы выявили две особенности формирования компонентов социально-информационной компетенции. Во-первых, социальный аспект работы с информацией на основе информационных технологий. Во-вторых, сочетание формирования социально-информационной компетенции как самостоятельной ключевой компетенции и как средства формирования других компетенций.

#### Библиографический список

1. Князева, Е.Н. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и своё будущее / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. - М.: КомКнига, 2006.
2. Сосновский, Б.А. Мотив и смысл. - М.: Прометей, 1993.
3. Шадриков, В.Д. Проблема системогенеза в профессиональной деятельности. - М.: Наука, 1962.
4. Запесоцкий, А.С. Образование: философия, культурология, политика. - М.: Наука, 2002
5. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высшая школа, 1991.

#### Bibliography

1. Knyazeva, E.N. Osnovaniya sinergetiki. Chelovek, konstruiyuschiy sebya i svoe budushee / E.N. Knyazeva, S.P. Kurdyumov. - M.: KomKniga, 2006.
  2. Sosnovskiy, B.A. Motiv i smysl. - M.: Prometey, 1993.
  3. Shadrikov, V.D. Problema sistemogeneza v professional'noy deyatel'nosti. - M.: Nauka, 1962.
  4. Zapesotskiy, A.S. Obrazovanie: filosofiya, kul'turologiya, politika. - M.: Nauka, 2002
  5. Verbitskiy, A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshey shkole: kontekstnyy podhod. - M.: Vysshaya shkola, 1991.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 378

**Bashkova S.A., Tarasyuk O.V. THE BASIC APPROACHES TO DESIGNING THE COMPETENCE ORIENTED MAINTENANCE OF FORMATION OF PROFILED AND SPECIALIZED COMPETENCES OF TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING.** In the article the concepts "competence" and "competency" are analyzed. Classification of



professional competence of various authors is considered. Components of professional competence are defined. Proceeding from features of professional and pedagogical activity and specificity of preparation of teachers of vocational training the approach and features of designing profiled and specialized competences in the course of studying the discipline «Devices and automatic machines for accuracy and quality control» is defined.

**Key words:** competency, competence, professional competence, professional competency, the profiled and specialized competency, designing, designing of the maintenance of discipline.

**С.А. Башкова**, ст. преп. РГППУ, г. Екатеринбург, E-mail: Bashkovas@rambler.ru; **О.В. Тарасюк**, проф. РГППУ, канд. пед. наук, проф. г. Екатеринбург

## ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНТНОСТИ-ОРИЕНТИРОВАННОГО СОДЕРЖАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФИЛЬНО-СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье проанализированы понятия «компетенция» и «компетентность». Рассмотрена классификация профессиональных компетенций различных авторов. Определены компоненты профессиональной компетентности. Исходя из особенностей профессионально-педагогической деятельности и специфики подготовки педагогов профессионального обучения, определен подход и особенности проектирования профильно-специализированных компетенций в процессе изучения дисциплины «Приборы и автоматы для контроля точности и качества».

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, профессиональная компетенция, профильно-специализированная компетенция, проектирование, проектирование содержания дисциплины.

В соответствии с целью модернизации профессионального образования необходимо создание устойчивого механизма повышения качества подготовки специалистов, в том числе и для системы начального профессионального образования (НПО). Один из важнейших факторов этого процесса обеспечение образовательных учреждений системы НПО квалифицированными профессионально-педагогическими кадрами.

Подготовку кадров для образовательных учреждений НПО – педагогов профессионального обучения призвано осуществлять профессионально-педагогическое образование. В условиях новой образовательной парадигмы, переориентированной с содержания предметных дисциплин на человека, и в соответствии с целью модернизации профессионального образования подготовка профессионально-педагогических кадров нового типа становится важнейшим условием возрождения не только образовательного пространства, но и отечественной профессиональной культуры, ее интеграции в общечеловеческую и европейскую культуру [1; 2]. Именно профессионально-педагогическая компетентность педагогов профессионального обучения обеспечивает расширенное воспроизводство главного общественного богатства – профессионалов, способных к творческому самоопределению и самореализации в своей профессиональной деятельности.

Профессионально-педагогическая компетентность педагога профессионального обучения формируется, прежде всего, в системе профессионально-педагогического образования. Успешность профессионально-педагогической деятельности выпускников вузов будет зависеть от содержания процесса обучения, проектирование которого предусматривает готовность будущих педагогов профессионального обучения к непрерывному профессионально-педагогическому образованию, способность к научному познанию, необходимость в котором обусловлена возрастающими темпами развития науки и культуры, перестройкой общественного сознания и отношений, изменением содержания и методов профессионального обучения. Значимость подготовки педагогов профессионального обучения нового типа для современной системы НПО подчеркивается и новой стратегией их образования. В соответствии с этим современное профессионально-педагогическое образование рассматривается как один из видов профессионального образования, призванных обеспечить готовность выпускников высших профессионально-педагогических учебных заведений к трансляции, как общечеловеческих культурных ценностей, так и профессиональных. Эта трансляция основывается на воспитании гуманистически ориентированной профессиональной позиции будущего педагога профессионального обу-

чения, подготовке его к решению задач, возникающих в профессионально-педагогической деятельности при подготовке рабочих в системе НПО [3].

Исследованиям в области развития профессионально-педагогического образования посвящены научные работы многих ученых. Концептуальные направления и положения развития профессионально-педагогического образования, проектирования его содержания, форм, методов, средств рассматривались С.Я. Батышевым, А.П. Беляевой, Э.Ф. Зеером, П.Ф. Кубрушко, Г.М. Романцевым, Б.А. Соколовым, В.А. Федоровым, В.В. Шапкиным и др.

Отдельные аспекты профессионально (инженерно)-педагогического образования, связанные с проектированием содержания, направленного на формирование определенных умений, выполнение той или иной профессионально-педагогической функции, исследование психологии и функциональной структуры деятельности педагога профессиональной школы представлены в работах А.А. Бытева, В.П. Косырева, А.Т. Маленко, В.И. Никифорова, З.З. Кириковой, В.М. Ложкина, О.А. Орчакова, О.В. Тарасюк и др.

Однако, несмотря на то, что проблеме проектирования содержания профессионально-педагогического образования уделяется достаточно большое внимание, задача поиска новых научно-педагогических подходов к проектированию содержания формирования и развития профессионально-педагогической компетентности педагога профессионального обучения и соответствующих профессиональных компетенций остается злободневной. Во многом это обусловлено особенностью образовательного процесса, как будущих педагогов профессионального обучения, так и подготовкой будущих рабочих в профессиональных лицеях, училищах. Поэтому от качества проектирования содержания и уровня формирования профильно-специализированных компетенций педагога профессионального обучения во многом зависят качество производственного (практического) обучения и уровень профессионального развития молодых рабочих.

Анализ сегодняшнего состояния профессиональной подготовки будущего педагога и готовность его к профессиональной деятельности показывает, что качество подготовки выпускников связано с уровнем развития профессиональных компетенций или точнее с уровнем развития профильно-специализированных компетенций будущего педагога профессионального обучения в вузе.

Проблема проектирования содержания формирования профессионально-педагогической компетентности и про-

фильно-специализированных компетенций будущего педагога профессионального обучения становится особо важной в условиях реализации в профессиональном образовании компетентностного подхода. По существу профессионально-педагогическая компетентность педагога профессионального обучения – это основная цель и объект профессионально-педагогического образования. Для решения этой проблемы необходимо новое содержание профессионально-педагогического образования всех его элементов, которое начинается с пересмотра целей и принципов его функционирования.

На основании существующих подходов к проектированию содержания процесса обучения в высшей школе можно утверждать что, во-первых, основными детерминирующими факторами, влияющими на содержание высшего профессионального образования, являются структура объекта, подлежащего изучению, и структура профессиональной деятельности; во-вторых, содержание обучения должно обеспечивать формирование профессионально значимых личностных качеств специалиста с высшим образованием, что как отмечается многими авторами, может быть осуществлено только в процессе активной деятельности обучаемого, которая проектируется и определяется совокупностью методов и средств, как содержание обучения. Содержание обучения должно быть построено, как система и только такое построение может дать студенту ориентировку в учебной дисциплине.

Проектирование содержания подготовки будущего педагога профессионального обучения на основе компетентностного подхода позволит спроектировать компетентностно-ориентированное содержание, позволяющее формировать, как профильно-специализированные компетенции, так и профессионально-педагогическую компетентность педагога профессионального обучения.

Компетентностный подход, довольно подробно представленный в работах В.И. Байденко, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского, является обязательным, усиливает собственно практико-ориентированность образования, его прагматический, предметно-профессиональный аспект. В этом прагматическом смысле он не может быть противопоставлен знаниям, умениям и навыкам. Описание результатов обучения производится на языке компетенций, той динамичной совокупности знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, которая необходима для эффективной будущей профессиональной деятельности и личностного развития будущих педагогов профессионального обучения, которые они обязаны освоить и продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы.

Для проектирования содержания формирования профессионально-педагогической компетентности и профильно-специализированных компетенций педагогов профессионального обучения необходимо рассмотреть сами понятия «компетентность» и «компетенция», особенности и структуру профессионально-педагогической деятельности, сущность и структуру профессионально-педагогической компетентности и профильно-специализированных компетенций педагога профессионального обучения.

В научной литературе понятие «компетентность» имеет богатый спектр определений и чаще всего трактуется как: сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенный трудовые функции [4], или доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных целей [5].

Сущность и содержание компетентности рассматривается: акмеологией (А.А. Деркач, В.И. Долгова, Л.Г. Лаптев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, А.К. Маркова и др.), системной методологией (О.С. Анисимов, В.С. Дудченко, Г.П. Щедровицкий и др.), социологией (А.Н. Пригожий, Н.И. Лапин и др.), педагогической психологией (С.В. Дмитриев, Ю.Н. Кулюткин, С.Д. Поляков,

Е.А. Яблокова и др.) и психологией управления (В.Г. Зазыкин, И.С. Ладенко, В.М. Шепель и др.).

Для конкретных типов профессий авторы, занимающиеся проблемой компетентности, включают в содержание этого понятия культурологические, социальные, автобиографические и другие характеристики (В.А. Байметов, Е.М. Иванова, Е.А. Климов, И.В. Михайлов, Л.А. Петровская, И.П. Раченко и др.). В работах А.К. Марковой компетентность рассматривается, как проявление профессионализма, связанное с последующей оценкой или измерением конечного результата деятельности.

Зарубежные специалисты (М.Х. Меском, Ф. Хедоури, П. Вейлл) в своих исследованиях компетентности особое место отводят специфическим способностям субъекта и подразделяют их на уровни: способность к интеграции знаний и навыков и их адаптированность к условиям деятельности; способность к предвидению (концептуальная компетентность); способность перцептивная и эмотивная; способность к конкретному виду деятельности.

Всего в литературе представлено более 30 видов компетентности, каждый из которых имеет свое название и разное природное основание.

По мнению Э.Ф. Зеера основными компонентами профессиональной компетентности специалиста являются:

1) специальная компетентность, т.е. подготовленность к самостоятельному выполнению конкретно установленных видов деятельности, умение решать типовые узкопрофессиональные задачи, оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;

2) социально-правовая компетентность – знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения;

3) персональная компетентность – способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональном труде;

4) аутокомпетентность – адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций [5].

Как можно заметить, в основном понятие компетентности трактуется в зависимости от профессии или вида деятельности субъекта.

Таким образом, под компетентностью традиционно понимается комплекс знаний, умений, навыков, профессиональных стереотипов деятельности, которыми обладают работники, с учетом субъективного опыта работы в определенной сфере общественной деятельности. Компетентность – это своего рода характеристика профессиональной, общественно значимой деятельности субъекта, которая объединяет доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных целей.

При этом в качестве показателей профессиональной компетентности, авторы выделяют:

- способность к прогнозированию (умение планировать работу, предвидеть затруднения, предсказывать ход событий и др.);

- успешность деятельности (частота успеха, уровень достижений); степень осознанности деятельности (работа с опорой на научные знания, понимание смысла деятельности);

- понимание мотивов деятельности людей; опора в деятельности на знание возрастных и индивидуальных особенностей детей;

- умение правильно ставить стратегические, тактические и оперативные задачи, принимать оптимальные решения [7].

Под профессионально-педагогической компетентностью педагога профессионального обучения мы понимаем результат профессионально-педагогического образования, который предусматривает достижение высокого уровня профессионально-

го самосознания, в целостном видении профессионально-педагогической деятельности педагога профессионально обучения, в наличии системы потребностей – способностей к самоопределению и творческой самореализации в жизненных и профессионально-педагогических ситуациях. В результате профессиональной деятельности профессионально-педагогическая компетентность постепенно трансформируется в профессионализм, который характеризуется высоким уровнем мастерства, творчества, глубоким овладением профессией, выражается в умении творчески пользоваться усвоенной в процессе обучения информацией [3].

Долгое время в литературе существовало отождествление понятий «компетентность» и «компетенция». В словаре иностранных слов «компетенция» трактуется как совокупность полномочий (прав и обязанностей) какого-либо органа или должностного лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает знаниями и опытом.

А.С. Белкин обозначает «компетенции как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность – как совокупность того, чем он владеет» [8]. Компетенции человек получает в процессе образования, жизненного и профессионального опыта, а компетентность достигается самим человеком, в результате профессионального и личностного самосовершенствования.

Рассматривая *профессиональные компетенции*, большинство исследователей [9; 10; 11, с. 128] выделяют:

1) простые (базовые) компетенции (формируемые на основе знаний, умений, способностей, легко фиксируемые, проявляющиеся в определенных видах деятельности);

2) ключевые компетенции – чрезвычайно сложные для учета и измерения, проявляющиеся во всех видах деятельности, во всех отношениях личности с миром, отражающие духовный мир личности и смыслы ее деятельности.

В некоторых исследованиях выделены другие компетенции:

1) стандартные – те, без которых невозможно нормальное функционирование личности или организации;

2) ключевые – обеспечивают их конкурентоспособность на социально-экономическом рынке, выгодно отличая от аналогичных представителей;

3) ведущие – это «сотворение» будущего, проявляющееся в инновационности, креативности, динамичности и диалогичности (кооперативности, децентрации, поликультурности) [10].

В соответствии с определением структура профессионально-педагогической компетентности педагога профессионального обучения в нашем исследовании представлена через совокупность определенных компетенций, позволяющих выполнять различные виды профессионально-педагогической деятельности в соответствии с занимаемой должностью в учреждении системы НПО, которую может занимать выпускник профессионально-педагогического вуза. При этом под компетенцией, согласно теории компетентностного подхода, мы понимаем – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной деятельности [11; 13; 14].

Исследование структуры профессионально-педагогической деятельности педагога профессионального обучения в учреждениях системы НПО позволило выявить следующие основные виды профессионально-педагогической деятельности: учебно-профессиональную, научно-исследовательскую, образовательно-проектировочную, организационно-технологическую; обучение по рабочей профессии. Определение компетенций, наличие которых необходимо для выполнения этих видов профессионально-педагогической деятельности, осуществлялось с учетом требований работодателей – представителей образовательных учреждений системы НПО.

Исходя из особенностей профессионально-педагогической деятельности и специфики подготовки педагогов профессионального обучения в Федеральном государственном образовательном стандарте по направлению подготов-

ки «Профессиональное обучение (по отраслям)» выделены и зафиксированы общекультурные и профессиональные компетенции, сформулированные для всех видов профессионально-педагогической деятельности. Для проектирования содержания подготовки педагогов профессионального обучения определенного профиля, соответствующего одному из видов экономической деятельности, необходимо выделить *профильно-специализированные компетенции педагога профессионального обучения*.

В соответствии с вышеизложенными подходами под *профильно-специализированными компетенциями педагога профессионального обучения* мы понимаем выполнение конкретно установленных видов профессионально-педагогической деятельности, умение решать типовые задачи в соответствии с профилем подготовки, оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения.

С учетом специфики особенностей направления подготовки «Профессиональное обучение» профиля «Машиностроение и металлообработка» профилизации «Сертификация, метрология и управление качеством в машиностроении» можно сформулировать следующие *профильно-специализированные компетенции будущего педагога профессионального обучения*: знания о механизации и автоматизации технических измерений продукции машиностроительного производства; умения измерять геометрические величины (линейно-угловые измерения), шероховатость и волнистость (контроль качества обработанных поверхностей), форму и расположение поверхностей, параметры зубчатых колес и передач, параметры резьбы и т.д.; владеть рациональным выбором измерительных средств, в зависимости от поставленных задач.

Профильно-специализированные компетенции педагога профессионального обучения формируются и развиваются в процессе изучения специальных отраслевых дисциплин. Спецификой содержания специальных отраслевых дисциплин является большая информативность, необходимость презентации сложной информации в научной, доступной и наглядной форме. Особенность технических знаний специальных отраслевых дисциплин заключается в том, что они по своему содержанию носят комплексный характер, т.е. ориентированы на практическое использование в нашем случае в области сертификации, метрологии и управления качеством в машиностроении.

Одной из специальных отраслевых дисциплин, в процессе изучения которых формируются *профильно-специализированные компетенции*, является дисциплина «Приборы и автоматы для контроля точности и качества» об устройствах измерительных приборов и автоматов, принципе их действия, рациональном выборе измерительных средств, в зависимости от заданных условий.

Так как в процессе изучения дисциплины «Приборы и автоматы для контроля точности и качества» формируется система теоретических знаний, то при проектировании содержания учебного материала необходимо предусмотреть вопросы по теории автоматического управления измерениями и контролем; современным методам и средствам измерений и контроля, а также требованиям к показателям их эффективности; назначениям, устройствам, метрологическим характеристикам и условиям применения современных измерительных приборов и автоматов; физическим принципам преобразования физических величин на различных приборах и автоматах; методам проектирования измерительных устройств преобразования, передачи, хранения, обработки и представления измерительной информации.

При проектировании компетентностно-ориентированного содержания дисциплины «Приборы и автоматы для контроля точности и качества», направленного на формирование *профильно-специализированных компетенций*, наиболее целесообразно со-здание пакета технических задач, по выбору средств измерений, при решении которых необходим анализ документации на средство измерения или прибор, методики

выполнения измерений и наличие самого средства на конкретном производстве. Задачи такого типа не всегда имеет однозначное решение. Следовательно, при решении подобных задач формируются следующие профильно-специализированные компетенции: анализ различных вариантов решений, поиск оптимального варианта решения, аргументация выбора с учетом условий реального производства. Правильность решения задач такого типа зависит от уровня сформированности у будущих педагогов профессионального обучения этих компетенций.

Таким образом, проектирование компетентностно-ориентированного содержания дисциплины «Приборы и автоматы для контроля точности и качества» позволит сформировать у будущих педагогов профессионального обучения

определенные уровни профильно-специализированных компетенций. Уровни сформированности профильно-специализированных компетенций позволят обеспечить обретение относительной устойчивости, законченности, определенного целостного облика будущего педагога профессионального обучения как интегративной его характеристики, отражающей его способность и готовность применять комплекс производственно-технологических знаний и умений в процессе профессионального обучения будущих рабочих в учреждениях системы НПО, проявляя при этом необходимые профессионально важные качества.

#### Библиографический список

1. Романцев, Г.М. Профессионально-педагогическое образование России. Организация и содержание. – Екатеринбург: изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999.
2. Федоров, В.А. Профессионально-педагогическое образование в изменяющихся профессионально-педагогических условиях: научное обеспечение развития // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2008. – № 9.
3. Осипова, И.В. К вопросу о профессионально-педагогической компетентности педагога профессионального обучения / И.В. Осипова, О.В. Тарасюк // Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург: изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. – Вып. 1 (44).
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитар. фонд «Знание», 1997.
5. Омаров, А.М. Руководитель. – М., 1987.
6. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход как методологическая позиция обновления профессионального образования // Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург: изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та. – 2005. – Вып. 1 (37).
7. Суркова, А.В. О формировании профессионально значимых качеств будущих специалистов. – М.: Издательский дом «Новый учебник», 2004.
8. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. Челябинск: ЮУКИ, 2004.
9. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М. - Ростов н/Д: Педагогика, 1999.
10. Базаров, Т.Ю. Компетенции будущего: Квалификация? Компетентность (критерии качества)? // [www.tltsu.ru/publications/lecture\\_06.html](http://www.tltsu.ru/publications/lecture_06.html).
11. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
12. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1982.
13. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы). – М.: ИЦПКПС, 2006.
14. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

#### Bibliography

1. Romancev, G.M. Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie Rossii. Organizaciya i sodержanie. - Ekaterinburg: izd-vo Ural. gos. prof. - ped. un-ta, 1999.
  2. Fedorov, V. A. Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie v izmenyayushchihsiya professional'no-pedagogicheskikh usloviyah: nauchnoe obespechenie razvitiya // Obrazovanie i nauka. Izvestiya Ural'skogo otdeleniya Rossijskoj akademii obrazovaniya. - 2008. - № 9.
  3. Osipova, I.V. K voprosu o professional'no-pedagogicheskoy kompetentnosti pedagoga professional'nogo obucheniya / I.V. Osipova, O.V. Tarasyuk // Vestnik uchebno-metodicheskogo ob'edineniya po professional'no-pedagogicheskomu obrazovaniyu. - Ekaterinburg: izd-vo Ros. gos. prof. -- ped. un-ta, 2010. - Vyp. 1 (44).
  4. Markova, A.K. Psihologiya professionalizma. - M.: Mezhdunarodnyj humanit. fond "Znanie", 1997.
  5. Omarov, A.M. Rukovoditel'. - M., 1987.
  6. Zeer, E.F. Kompetentnostnyj podhod kak metodologicheskaya poziciya obnoveniya professional'nogo obrazovaniya // Vestnik uchebno-metodicheskogo ob'edineniya po professional'no-pedagogicheskomu obrazovaniyu. - Ekaterinburg: izd-vo Ros. gos. prof. -- ped. un-ta. - 2005. - Vyp. 1 (37).
  7. Surkova, A. V. O formirovanii professional'no znachimyh kachestv buduschih specialistov. - M.: Izdatel'skij dom "Novyj ucheb-nik", 2004.
  8. Belkin, A. . Kompetentnost'. Professionalizm. Masterstvo. Chelyabinsk: YuUKI, 2004.
  9. Bondarevskaya, E. V. Pedagogika: lichnost' v humanisticheskikh teoriyah i sistemah vospitaniya / E. V. Bondarevskaya, S. V. Kul'nevich. - M. - Rostov n/D: Pedagogika, 1999.
  10. Bazarov, T.Yu. Kompetencii buduschego: Kvalifikaciya? Kompetentnost' (kriterii kachestva)? // [www.tltsu.ru/publications/lecture\\_06.html](http://www.tltsu.ru/publications/lecture_06.html).
  11. Zimnyaya, I. A. Klyuchevye kompetencii - novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. - 2003. - № 5.
  12. Kapterev, P.F. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. - M., 1982.
  13. Bajdenko, V.I. Kompetentnostnyj podhod k proektirovaniyu gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya (metodologicheskie i metodicheskie voprosy). - M.: ICPKPS, 2006.
  14. Zimnyaya, I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya. - M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 378

*Ageev S.L. THE METHODOLOGY OF DEVELOPMENT THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER OF PHYSICAL EDUCATION OF HIGH SCHOOL ON THE BASIS OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS COMPLEX.* The article discusses the rationale and content of the release of the complex organizational and pedagogical conditions improve professional competence of teachers of physical culture in the training system.

**Key words:** professional competence of the teacher of physical culture, organizational and pedagogical conditions for the development of professional competence of the teacher of physical culture.

*С.Л. Агеев, ст. преп. ОГПУ, г. Оренбург, E-mail: pedagog@masu.ru*

## **МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ВУЗА НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСА ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ**

В статье рассматриваются основания выделения и содержание комплекса организационно-педагогических условий повышения эффективности развития профессиональной компетентности педагога физической культуры в системе повышения квалификации.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность педагога физической культуры, организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности педагога физической культуры.

Результаты анализа деятельности преподавателей физической культуры г. Оренбурга и г. Магнитогорска свидетельствуют о недостаточной эффективности существующей системы развития профессиональной компетентности преподавателя. Мы считаем, что главной задачей при повышении эффективности этой деятельности является не изменение ее содержания, а создание четкого, логически выстроенного процесса развития.

Для эффективного построения процесса развития профессиональной компетентности педагога физической культуры, следует выделить ряд организационно-педагогических условий, так как эффективность любого педагогического процесса зависит от внешнего влияния и внутренних особенностей.

Проведенный нами эксперимент позволил установить, что для эффективной организации развития профессиональной компетентности педагога физической культуры и обоснования необходимости специально организованного процесса развития профессиональной компетентности необходимо организовать работу образовательного учреждения системы повышения квалификации, построенную на основе личностно-ориентированного подхода, который позволяет включить механизм общего и профессионально-го саморазвития личности и предполагает учет ценностных ориентаций, мотивации и их динамики в процессе профессионального становления.

Таким образом, источниками выделения организационно-педагогических условий эффективного развития профессиональной компетентности в муниципальном образовательном учреждении являются:

- анализ существующих направлений развития профессиональной компетентности личности педагога физической культуры;
- структура профессиональной компетентности педагога;
- практика профессиональной деятельности педагога.

На этой основе каждый исследователь может выделить собственные условия развития профессиональной компетентности специалиста любого профиля. При этом в преобладающем большинстве исследований они носят организационный характер. Наиболее типичными примерами являются комплексы условий, предложенные В.Л. Маришук и С.А. Гараниным.

В.Л. Маришук предлагает включить в комплекс условий: формирование достаточной мотивации, совершенствование общей и профессиональной культуры, наличие необходимого времени для творческого саморазвития, создание здорового морально-психологического климата в коллективе, изучение передового опыта [1].

С.А. Гаранин предполагает, что развитие профессиональной компетентности происходит при выполнении следующих условий: процесс организован непосредственно в коллективе,

разработаны средства психолого-педагогического мониторинга профессионального развития личности, психолого-педагогическое обеспечение осуществляется таким образом, чтобы создать рефлексивную среду [2].

Мы же выделяем комплекс организационно-педагогических условий повышения эффективности процесса развития профессиональной компетентности педагога физической культуры вуза, включающий в себя:

- соблюдение принципов личностно-ориентированного обучения с опорой на индивидуальный стиль деятельности преподавателя;
- ориентация преподавателя на творчество в профессиональной деятельности;
- осознание преподавателем цели развития профессиональной компетентности.

Совокупность этих условий позволяет строить процесс развития профессиональной компетентности на едином целостном основании – учете индивидуальных особенностей педагога физической культуры.

Для реализации этого комплекса условий каждый участник экспериментальной методики, реализуя себя как субъект деятельности, должен в процессе развития профессиональной компетентности самостоятельно выстроить «индивидуальную траекторию» – свою линию изменения профессиональной компетентности – в соответствии с психофизическими возможностями, способностями, ценностями, мотивацией, в условиях своей профессиональной среды, при консультирующей и координирующей роли куратора.

Основным критерием эффективности комплекса условий следует считать положительное изменение уровня деятельности педагога – переход от репродуктивного к реативному уровню профессиональной деятельности.

Основой процесса развития профессиональной компетентности является осознание педагогом цели своей деятельности и цели профессионального развития. Поэтому первые занятия на курсах повышения квалификации должны определять направление и перспективы внутреннего роста, укреплять профессиональную самооценку и психологическую защищенность педагога. Для работы на этом этапе можно использовать рефлексивные психологические упражнения, например такие как "Фотография". При этом педагогу предлагается мысленно перелистать свою жизнь как фотоальбом, выбрать один особо значимый кадр и описать его. На основании этой беседы педагогу предлагается ответить на следующие вопросы: «Чему я посвящаю собственную жизнь, хочу ли ее изменить?», «Могу ли я в полной мере удовлетворить свои потребности, реализовать возможности и способности в своей профессии? Что мне мешает?», «Испытываю ли я удовлетворение от результатов своего труда?», «Как я оцениваю свои

внутренние ресурсы? Чего мне не хватает? Чему хочу научиться? Какие "вложения" хочу сделать в себя, в свое будущее?».

Педагог должен понять себя как систему - увидеть совокупность входящих в вою жизнь элементов и связей между ними.

Знать себя - это означает, в первую очередь, знать свои ресурсы. Осмыслить их наличие можно с помощью построения и обсуждения диагностической карты, включающей оценку ресурсов - физические и душевные (здоровье), интеллектуальные, материальные, задатки, способности, черты характера, окружающие люди, умения и практические навыки

Этот момент дает возможность педагогу осознать степень удовлетворенности-неудовлетворенности собой и увидеть свои подлинные цели, ценности, устремления.

Цель руководителя группы слушателей курсов на данном этапе - найти в беседах с педагогами проблемно-конфликтную ситуацию, которая "запустит" рефлексию профессиональной компетентности и позволит осознать необходимость самодиагностики индивидуальных особенностей для эффективного развития профессиональной компетентности. Задача руководителя - направить процесс осознания и переосмысления реального уровня профессиональной компетентности в область созидания.

Особое внимание следует уделить анализу проведенных занятий, как со стороны педагога, так и со стороны руководителя группы, руководителей курсов.

На основании проведенных бесед педагог предлагает свои формулировки цели развития собственной профессиональной компетентности. Затем, анализируя диагностические данные и проведенные занятия, каждый педагог получает информацию о своих индивидуальных особенностях, проводит самооценку своих достоинств и недостатков, вместе с руководителем (или консультантом) разбирает наиболее вероятные профессиональные затруднения и рассматривает возможные пути их преодоления. На этой основе окончательно формулируется цель развития профессиональной компетентности.

Этап выбора цели и диагностический этап могут идти как последовательно, так и параллельно. Все мероприятия по выбору цели и диагностике мы считаем необходимым проводить в индивидуальном порядке.

С учетом результатов диагностики всех педагогов физической культуры - слушателей курсов повышения квалификации разрабатывается план групповых занятий, уменьшается или увеличивается количество занятий в каждом блоке в зависимости от результатов диагностики.

С учетом выделенных организационно-педагогических условий построение занятий рациональнее организовать на основе активных методов обучения в сочетании с традиционными формы учебной работы (лекции, семинары и т.д.). В ходе занятий педагога ставят в разные роли. И чем более они разнообразны, тем разностороннее развивается личность специалиста, мыслительная деятельность приобретает системный характер, вырабатывается гибкость мышления и действия. При преобладании активных методов обучения:

- процесс развития профессиональной компетентности более активен, благодаря наличию моментов неопределенности и неожиданности;

- происходит систематизация и активизация собственного опыта путем погружения в моделирование отдельных компонентов профессиональной деятельности;

- появляется возможность получить реальный практический опыт;

- вырабатываются творческие и исследовательские навыки;

- создается возможность быстро и эффективно трансформировать полученные в ходе обучения знания и навыки в специфику профессиональной деятельности.

При этом активные методы обучения должны создаваться целенаправленно для решения проблем, свойственных профессиональной деятельности конкретных педагогов на основе анализа деятельности. Каждому учебному содержанию долж-

ны соответствовать определенные активные методы обучения. Каждый активный метод обучения создается для совершенствования профессионального действия в определенном компоненте целостной деятельности.

Примерами активных методов могут служить следующие методы.

*Рефлексивные упражнения* - психологические тренинги на определение своего места в жизни и коллективе, на изучение элементов психофизики (внимание, чувства, воображение, память, мышление, воля).

*Анализ практических ситуаций* содержит ситуации-проблемы, которые необходимо разрешить и ситуации-оценки.

*Перцептивно-ориентированный тренинг* повышает чувствительность и интерес к другим членам группы. Участники учатся уточнять представления о себе через оценку других, учатся сопереживанию, соучастию, принятию друг друга.

*Реферирование* формирует умение самостоятельно добывать знания из различных источников и приобретать новые умения и навыки путем направленной работы со специальной литературой. Написание реферата направлено на углубленное изучение вопросов образовательных и специальных дисциплин.

*Проблемные конференции и тематические круглые столы* создают возможность обмена профессиональным опытом между педагогами, рассматривают отдельные проблемы деятельности. Эти методы решают противоречия между имеющимся практическим опытом и новыми требованиями, позволяют выбрать оптимальное решение определенных практических задач. Проблемные конференции предполагают обсуждение наиболее общих вопросов физического воспитания. Тематические круглые столы отличаются более специализированной направленностью вопросов и обсуждением их в малых группах, наиболее заинтересованными в решении рассматриваемых вопросов. В рамках круглого стола может проходить защита рефератов.

Исследователи отмечают, что коллективно генерировать идеи эффективнее, чем индивидуально. В этом суть метода «мозговой штурм». Диалог в условиях «мозговой атаки» снимает многие психологические барьеры взаимодействия. Основной принцип и правило этого метода - абсолютный запрет критики предложенных участниками идей и поощрение их максимального количества.

*Ролевой тренинг* включает принятие и выбор роли, следование роли, обмен ролями, открытие новых ролей. Здесь моделируются конфликтные случаи, означающие несовпадение точек зрения участников.

*Практические задачи* требуют от педагога принять решение в заданной ситуации и аргументировать свою точку зрения. Они в основном направлены на освоение методических правил по организации и планированию учебно-тренировочного процесса.

Все названные активные методы обучения в системе повышения квалификации предполагают полярность мнений слушателей и принимаемых ими решений. Большинство слушателей не владеют способами работы и мышления, необходимыми для решения возникающих задач. При этом требуется выполнение следующих правил:

- поддержка высокого эмоционального состояния всех участников;

- обеспечение наращивания процесса проблематизации;

- отслеживание и корректировка ненужных аффективно-эмоциональных состояний участников;

- ограничение возможности авторитарным лидерам коллектива выдать свое мнение за общее;

- изменение первоначального замысла и сюжета занятия при необходимости.

Использование указанных методов с учетом выделенных педагогических условий определило порядок реализации экспериментальной методики в ходе эксперимента:

- 1) определение проблемы исследования;

2) самонаблюдение за учебно-тренировочной деятельностью с целью выявления причин проблемно-конфликтной ситуации;

3) работа с научно-методической литературой по теме исследования с подготовкой обзора литературы в виде реферата;

4) поиск путей решения ситуации в процессе групповых занятий и выдвижение гипотезы, то есть предположения о возможных путях решения поставленной проблемы;

5) выбор формы развития профессиональной компетентности.

В процессе групповой и индивидуальной деятельности важным является активное использование обратной связи. Неизбежное появление трудностей при осуществлении выбранной траектории развития профессиональной компетентности требует постоянного использования механизмов рефлексии, осуществляемой в ходе совместной деятельности куратора, педагога и руководителей факультета.

#### Библиографический список

1. Маришук, В.Л. Педагогическое мастерство и педагогическая культура офицера – специалиста по физической подготовке и спорту / В.Л. Маришук, Г.А. Щуревич. – СПб.: ВИФК, 1993.
2. Гаранин, С.А. Самоконтроль и самооценка уровня педагогического мастерства учителя физической культуры: метод. рек. – Уссурийск: УГПИ, 1997.
3. Алфимов, Н.Н. О внутривузовской форме повышения квалификации педагогического состава физической культуры // Проблемы повышения квалификации специалистов по физической культуре и спорту в современных условиях (выпуск второй) / Н.Н. Алфимов, П.Н. Морозько, Б.Е. Лосин. – СПб.: ГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 2001.
4. Шляпникова, В.В. Программно-содержательное обеспечение физкультурного образования в развитии профессионального самоопределения школьников: учеб.-метод. пособие. – Оренбург, 2011.

#### Bibliography

1. Marischuk, V. L. Pedagogicheskoe masterstvo i pedagogicheskaya kul'tura oficera - specialista po fizicheskoy podgotovke i sportu / V. L. Marischuk, G. A. Schurevich. - SPb.: VIFK, 1993.
2. Garanin, S. A. Samokontrol' i samoocenka urovnya pedagogicheskogo masterstva uchitelya fizicheskoy kul'tury: metod. rek. - Ussurijsk: UGPI, 1997.
3. Alfimov, N. N. O vnutrivuzovskoj forme povysheniya kvalifikacii pedagogicheskogo sostava fizicheskoy kul'tury // Problemy povysheniya kvalifikacii specialistov po fizicheskoy kul'ture i sportu v sovremennyh usloviyah (vypusk vtoroj) / N. N. Alfimov, P. N. Moroz'ko, B. E. Losin. - SPb.: GAFK im. P. F. Lesgafta, 2001.
4. Shlyapnikova, V. V. Programmno-soderzhatel'noe obespechenie fizkul'turnogo obrazovaniya v razvitii professional'no-go samoopredeleniya shkol'nikov: ucheb.-metod. posobie. - Orenburg, 2011.

*Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 378

Ageev S.L., Belikov V.A. **ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHER OF PHYSICAL EDUCATION IN THE TRAINING SYSTEM.** In this paper the questions of selection and development of conditions of improvement professional competence of teachers of physical culture in the training system are considered.

**Key words:** development of professional competence of the teacher of physical culture, organizational and pedagogical conditions for the development of professional competence of the teacher of physical culture.

**С.Л. Агеев**, ст. преп. ОГПУ, г. Оренбург; **В.А. Беликов**, зав. каф. МаГУ, г. Магнитогорск,  
E-mail: [pedagog@masu.ru](mailto:pedagog@masu.ru)

## ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье рассматриваются вопросы выделения и разработки условий повышения эффективности развития профессиональной компетентности педагогов физической культуры в системе повышения квалификации.

**Ключевые слова:** развитие профессиональной компетентности педагога физической культуры, организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности педагога физической культуры.

Эффективность профессионального образования студентов в значительной степени определяется уровнем их адаптации к условиям обучения в вузе и уровнем готовности педагогов к обеспечению этого уровня адаптации. Роль преподавателей в развитии адаптационного потенциала студентов, на наш взгляд, определяется комплексом организационно-педагогических условий развития профессиональной компетентности педагогов и степенью их реализации на практике.

Понятие «условия» трактуется в науке различным образом. В теории профессионального образования преобладает подход, в котором понятие «условие» трактуется в значении «среда», «обстоятельства», «обстановка», в которой пребыва-

ют и без которой не могут существовать предметы и явления [1].

С учетом анализа существующих определений, мы считаем, что условие есть существенный компонент педагогической системы, включающей в себя содержание, методы, приемы, средства и организационные формы образования, обеспечивающие эффективное решение поставленной задачи. В общем случае условие мы определяем как меру воздействия на среду или взаимодействия со средой.

Кроме того, ведя речь о педагогических условиях, мы будем понимать под необходимыми условиями те, которые обу-

словливают педагогическое явление, под достаточными – те, без которых педагогическая задача не может быть решена [2].

Под необходимыми и достаточными организационно-педагогическими условиями решения нашей проблемы мы понимаем образовательный комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, обеспечивающих эффективность развития профессиональной компетентности преподавателей в образовательном процессе вуза.

Развитие профессиональной компетентности педагогов физической культуры обуславливает использование в образовательной практике вузов всего многообразия видов деятельности, обеспечивающих в итоге единство и комплексность позитивного преобразования социальных и биологических качеств человека на пути профессионального становления. При этом важнейшим фактором становления личности профессионала и оптимальной сочетаемости в ней социального и биологического являются физкультурно-спортивная деятельность и ее ценности.

В своем исследовании мы пришли к выводу, что развитие профессиональной компетентности предполагает:

- 1) адекватное восприятие педагогом окружающей действительности, самого себя и своей профессиональной деятельности;
- 2) адекватную систему отношений и общение с окружающими;
- 3) способность к деятельности, обучению, к организации досуга и отдыха;
- 4) способность к самообслуживанию и самоорганизации в коллективе;
- 5) изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других.

В нашей работе при определении понятия развития профессиональной компетентности мы учитываем подход В.В. Краевского, который считает, что развитие профессиональной компетентности – «это получение дополнительных знаний по базовой специальности и совершенствование профессиональных умений на основе осмысления собственной деятельности в свете полученных знаний» [3, с. 61]. Кроме того, развитие профессиональной компетентности трактуется как постоянное творческое обновление и развитие человека в целостной педагогической системе посредством овладения достижениями науки, передового опыта, собственной поисковой активности [1; 4].

Мы рассматриваем процесс развития профессиональной компетентности педагогов физической культуры как сложный и многосторонний процесс, как педагогическую систему, важную роль в которой играет система повышения квалификации. При этом в качестве теоретико-методологической стратегии развития профессиональной компетентности выступает комплекс методологических подходов – личностно-деятельностный, системный и компетентностный подходы.

Нельзя не отметить, что практика специального физкультурного образования характеризуется частичным переходом к непрерывному образованию. Создался целый «конгломерат» различных учебных заведений развивающих компетентность специалиста. В рамках формального (организованного в стенах учебных заведений и ведущего к получению полноценного диплома) образования это: заочные и вечерние средние специальные учебные заведения, заочные и дневные с вечерними и заочными отделениями высшие учебные заведения, факультеты и курсы переподготовки и повышения квалификации. Внеформальное обучение (необязательно заканчивающееся выдачей признанного документа) возможно на профессионально направленных и общекультурных курсах, центрах непрерывного образования, центрах образования взрослых, школах преподавателей, по телевидению, на различных курсах интенсивного обучения.

Но, согласно проведенным опросам, большинство педагогов физической культуры вузов и преподавателей муниципальных образовательных учреждений не мотивированы на повышение уровня профессиональной компетентности, и сле-

довательно не включаются в работу системы непрерывного образования, требующей финансовых и временных вложений.

Главной специфической особенностью физкультурно-спортивной деятельности является доступность, основанная на естественно-биологических предпосылках потребности личности в физических упражнениях и заключающаяся в формировании тех потребностей и способностей, освоении того общественного опыта и социальных ценностей, которые обладают наибольшей практической значимостью для личности, подготовки к труду и собственно эффективного труда.

В педагогике выделено большое количество различных педагогических условий, способствующих эффективности протекания процесса развития профессиональной компетентности педагогов. Их многообразие объясняется различиями в постановке цели и задач конкретного исследования, изменяющимися требованиями общества к подготовке специалистов и другими факторами. Однако, как правило, представленные условия охватывают отдельные стороны системы повышения профессиональной квалификации преподавателей. Кроме того, эти условия не имеют выраженной направленности на эффективное использование преподавателями возможностей физкультурно-спортивной деятельности.

Учитывая вышесказанное, при определении необходимых для решения выбранной нами проблемы исследования условий, мы руководствовались рекомендациями исследователей, которые считают, что успешность выделения условий зависит:

- от четкости определения конечной цели или результата, который должен быть достигнут;
- от понимания того, что совершенствование педагогического процесса достигается не за счет одного условия, а их взаимосвязанного комплекса;
- на определенных этапах педагогические условия могут выступать как результат, достигнутый в процессе их реализации.

При этом мы учитываем невозможность решения проблемы путем реализации одного какого-либо условия. Выделяя организационно-педагогические условия, мы исходили и из того, что развитие профессиональной компетентности педагогов физической культуры обеспечивается с активным участием педагогов и может быть продуктивной только при определенном комплексе условий.

Интеграция выделяемых условий с учетом цели и задач обеспечения эффективности подготовки педагогов вуза, а также анализ существующих подходов к выделению различных комплексов организационно-педагогических условий позволили нам выделить следующий комплекс условий:

- соблюдение принципов личностно-ориентированного обучения с опорой на индивидуальный стиль деятельности преподавателя;
- ориентация преподавателя на творчество в профессиональной деятельности;
- осознание преподавателем цели развития профессиональной компетентности.

Основанием теоретической концепции разработки и реализации данного комплекса организационно-педагогических условий являются закономерности и принципы управления образовательными системами, которые связаны с общими закономерностями социального управления и раскрывают сущность отношений управления, природу связи между управляемой и управляющей подсистемами.

С учетом выделенных нами условий процесс повышения квалификации должен обеспечивать:

- 1) выявление фактического уровня профессиональной компетентности преподавателей в области физической культуры;
- 2) определение ценностной значимости и цели развития профессиональной компетентности педагогов;
- 3) определение и реализацию путей развития профессиональной компетентности педагогов.

Таким образом, на основе теоретического и экспериментального исследования пришли к выводу о необходимости



и возможной достаточности предлагаемого комплекса организационно-педагогических условий эффективности развития профессиональной компетентности педагогов.

Экспериментальная методика реализации разработанного нами комплекса организационно-педагогических условий,

обеспечивает эффективное развитие профессиональной компетентности педагогов. Реализация основных положений методики обеспечивает поэтапный характер повышения уровня профессиональной деятельности педагогов в условиях образовательного процесса в вузе.

#### Библиографический список

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
2. Найн, А.Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы: монография. – Шадринск: Изд-во ПО “Исеть”, 1999.
3. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). – М.: Педагогика, 1977.
4. Доровских, И.Г. Методика формирования готовности будущих педагогов к использованию средств адаптивной физической культуры. – Шадринск: Издательство ШГПИ, 2005.
5. Бальсевич, В.К. Физическая культура: молодежь и современность / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 4.
6. Беликов, В.А. Философия образования личности: Деятельностный аспект. – М.: Владос, 2004.
7. Коровин, С.С. Дидактические основы физического образования / С.С. Коровин, П.П. Тиссен, Н.В. Мишнаевский. — Оренбург: Изд-во ОГПУ, 1999.

#### Bibliography

1. Andreev, V. I. Pedagogika: Uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. - Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2000.
2. Najn, A. Ya. Refleksivnoe upravlenie obrazovatel'nym uchrezhdeniem: teoreticheskie osnovy: monografiya. - Shadrinsk: Izd-vo PO "Isset", 1999.
3. Kraevskij, V. V. Problemy nauchnogo obosnovaniya obucheniya (metodologicheskij analiz). - M.: Pedagogika, 1977.
4. Dorovskih, I. G. Metodika formirovaniya gotovnosti buduschih pedagogov k ispol'zovaniyu sredstv adaptivnoj fizicheskoj kul'tury. - Shadrinsk: Izdatel'stvo ShGPI, 2005.
5. Bal'sevich, V. K. Fizicheskaya kul'tura: molodezh' i sovremennost' / V. K. Bal'sevich, L. I. Lubysheva // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. - 1995. - № 4.
6. Belikov, V. A. Filosofiya obrazovaniya lichnosti: Deyatel'nostnyj aspekt. - M.: Vlados, 2004.
7. Korovin, S. S. Didakticheskie osnovy fizicheskogo obrazovaniya / S. S. Korovin, P. P. Tissen, N. V. Mishnaevskij. - Orenburg: Izd-vo OGPU, 1999.

*Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 378

*Plotnikova E.B.* **CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF DEVELOPMENT THE INTELLECTUAL CULTURE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF SOCIAL AND HUMANITARIAN EDUCATION.** This article introduces the concept development the intellectual culture of the students in humanitarian work of professional higher education training. Conceptual foundations of the phenomenon contain the description the author's plan; refine the process of development of intellectual culture of the students as social and educational systems.

**Key words:** intellectual culture of the humanities students, organized intellectual socialization and knowledge experience of students, integration of educational components of the didactic process in the institution, examining student projects, modeling of social and cultural rationality training.

*Е.Б. Плотникова, проф. МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: plotnikova747@mail.ru*

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье представлена концепция развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного направления профессиональной вузовской подготовки. Концептуальные основания исследуемого явления содержат описание авторского замысла, уточнения процесса развития интеллектуальной культуры студентов как социально-педагогической системы.

**Ключевые слова:** интеллектуальная культура студентов-гуманитариев, организованная интеллектуальная социализация и метаэпистемный опыт студентов, укрупнение воспитательной компоненты дидактического процесса в вузе, экспертирование студенческих проектов, обучение моделированию социально-культурной рациональности.

Концепция социально-педагогической системы развития интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев отражает положения теории интеллектуальной социализации личности, в основе которой такое организованное преобразование интеллектуального опыта обучающихся, которое в условиях набирающей темп интеллектуализации профессиональной деятельности необходимо и возможно для эффективного решения гуманитарных задач общества.

Методология данной концепции представлена общенаучным и конкретно-научным уровнями, совокупностью системного, социально-педагогического, средово-институционального подходов к ее решению; теорий: систем, культуры, организации, деятельности, информации, коммуникации, когнитивной эволюции; средств метауровневой организации образования.

Философский уровень методологии развития интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев отражает определе-

ние и группировки сущностных характеристик обучающихся как личностей с признаками трансцендентального субъекта познания, готовых к постижению гуманитарной истины средствами интеллектуальных технологий.

Социологический уровень обеспечивает структурирование в системе развития интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев состав и статусы ее участников, определение их роли в структуре общественных отношений, способы коммуникаций.

Культурологический уровень методологии позволяет выявить и обосновать признаки принадлежности студентов к субкультуре интеллектуальной элиты через совокупность целей, ценностей и требований людей, управляющих в обществе информацией и знаниями, а также инновационными процессами и проектной деятельностью.

В последнем актуализируется также и педагогический уровень методологии. Он включает в себя систему подходов, принципов и методов педагогики высшей школы, применительно к развитию интеллектуальной культуры студентов в учреждении социально-гуманитарного образования.

Системный подход к развитию интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев представлен системой взаимосвязанных подсистем внутренней и внешней среды образовательного учреждения, реализующих задачи рассматриваемого процесса. Сущность подхода применительно к рассматриваемому процессу состоит в том, что развитие интеллектуальной культуры студентов есть совокупность взаимодействий обучающихся с внешней и внутренней реальностью образовательного учреждения, связанных общими ценностями. Ценности индивида и ценности группы, общности в этих взаимодействиях совпадают, они являются источниками скрепления части и целого.

Социально-педагогический подход уточняет социально-педагогическую направленность системы развития интеллектуальной культуры студентов, позволяет определить значение принципа преемственности традиционной и инновационной педагогических методик интеллектуального воспитания личности. Инновации в интеллектуальном воспитании студентов связаны с новой информационной революцией, с развитием источников (средств) обогащения человека знаниями. Традиционными же в нем остаются функции (цели) обучения применению знаний в действии.

В контексте средово-институционального подхода определяется стратегия и совокупность принципов повышения эффективности среды, в которой решаются задачи развития интеллектуальной культуры студентов. Здесь актуальны реальные и виртуальные средства, асинхронные и синхронные формы интеллектуального взаимодействия, новейшие (онлайн-овые) технологии доступа обучающихся к знаниям, которые не исключают и традиционных (аудиторных).

Теория систем (Л. Берталанфи, П.К. Анохин, В.С. Кухтин, В.А. Трапезников, В.Г. Афанасьев, Д.М. Гвишиани и др.) – методологическая основа концепции – позволила провести дифференциацию подсистемных блоков системы, объяснить значение связей между блоками, конкретизировать гомеостатическое значение этих связей, обеспечивающее динамическое равновесие свойств и состояний системы. Источником постоянного развития системы является диалектическая противоречивость процессов направляемой и стихийной интеллектуальной социализации студентов; закон перехода количественных изменений в качественные, динамический закон.

В контексте теории организации (А. Богданов, Д.Г. Мид, Г. Блюмер, Э. Гоффман, Э.А. Смирнов, Б. Мильнер, Т. Лукман, Ж.-Ф. Лиотар, П. Лоуренс, Дж. Сталкер, Т. Бернс и др.) были определены целевые и структурно-функциональные особенности нашей системы, факторы эффективного взаимодействия элементов, способствующие установлению степеней организованности и управляемости системы, поддержанию важнейшего ее свойства – целостности. На основе положений теории организации были определены педагогические условия развития интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев: укрупнение воспитательной компоненты про-

цесса обучения студентов, целевое экспертирование студенческих проектов, обучение моделированию структур социально-культурной рациональности.

Теория культуры (Б. Малиновский, Дж. Фрезер, А. Белик, Э. Тайлор, Г. Спенсер, В. Шмидт др.) повлияла на открытие в интеллектуальной культуре ее сущности, общих законов и функций, факторов, детерминирующих процесс ее развития, соотношение познавательной, методологической, художественно-творческой культуры, культуры мышления и речи, культуры деятельности с интеллектуальной культурой. С помощью положений данной теории стало возможным обнаружение в интеллектуальной культуре места понятий: «языковая личность» (специфический тип человека, обладающего культурной ментальностью, системой ценностей, придерживающихся языковых, поведенческих и коммуникативных норм, потенциально способный к межкультурному взаимодействию); «ценностные ориентации» (совокупность убеждений и представлений студентов об окружающем мире, позволяющих ранжировать предметы и явления по их значимости для жизни); «культурная компетенция» (совокупность знаний и навыков, обеспечивающих понимание ценностных установок, психологических особенностей, социокультурной идентичности, свойственной определенной культуре).

На основе положений теории деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, А. Маслоу, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин и др.) были обозначены цели и пути развития: потребности эффективного использования студентами интеллектуального ресурса в профессии, активного и инициативного овладения соответствующими ценностями и отношениями. Выделилось в ходе анализа теоретических положений понятие о стиле деятельности специалиста гуманитарного профиля (его функциях как духовно-практической ценности, логико-методологического феномена, регулятора социальной культуры, с помощью которого определяется отношение специалиста к чему-либо).

Исходя из теории социализации в виде концепции понимания социализации как индивидуально-личностных изменений (Дж. Коулмен); концепции социального научения (Б. Скиннер); а также концепций социализации как трансмиссии культуры (И. Кон), социализации как экологии человеческого развития (У. Бронфенбреннер), в разработанной нами концепции определено содержание факторов развития интеллектуальной культуры студентов; выявлены свойства стихийности и управляемости интеллектуального опыта студентов; на таком объективно существующем факторе как «порог интеллектуальной социализации», методов и средств его организованного преодоления.

Определенную роль в разработке нашей концепции выполняли положения теорий информации и коммуникации.

Теория информации (А. Урсул, К. Шеннон, Р. Шафранский, Э. Тоффлер, Дж. Стайн и др.) способствовала раскрытию в понимании сущности развития интеллектуальной культуры студентов важнейшего фактора – работе с информацией, со способами ее передачи устным, письменным и другим путем. Положения теории способствовали уточнению функций студентов как представителей элиты – людей, способных на основе информации создавать новое знание, насыщать его интеллектуальным потенциалом разных культур.

По результатам обращения к теории коммуникаций (Г.Г. Почепцов, Ю. Хабермас, М. Маклюэн, К. Левин, Г. Бетсон, Дж. Лаккоф, П. Эршов, Э. Ноэль-Нойман и др.) был установлен важнейший смысл интеллектуальной культуры – коммуникативный. Основанием явилось утверждение, что культура есть коммуникация, а коммуникация – есть культура. И то, и другое включает в себя такие признаки интеллектуальной культуры как «преодоление барьеров коммуникации», «дискурсивный диалог», «эмпатическое слушание», «коммуникативные компетенции».

Проанализировав средства метауровневой организации образования (В. Сааков, Н.Б. Мечковская, Б. Боденхаммер и М. Холл, А.П. Наумкин, В.А. Шаповалов, В.И. Ка-ширин,

П.Т. Лукашевич, А.Д. Цедринский, Ю.А. Лебедев, Г.П. Щедровицкий, И.А. Ге-расимова и др.) мы пришли к выводу о том, что контекстом процесса развития интеллектуальной культуры студентов является надпредметное осмысление изучаемых объектов и явлений. Представителями теории когнитивной эволюции и творчества изучается вопрос соотношения ментальности и культуры. Актуализируется в исследованиях цель формирования у обучающихся знания о знаниях [1]. Это отражает метауровень образования и, как считают авторы, вполне касается дисциплин гуманитарной направленности. Нам же обращение к средствам метауровневой организации образования позволило сосредоточить внимание на понятии о трансцендентальной реальности как пространстве жизнедеятельности интеллектуальной культуры студентов и определить круг ориентирующих соответствующую педагогическую деятельность понятий: метадискурса, метатеоретического знания, метасостояния мышления и проч. Студент-гуманитарий, чья интеллектуальная деятельность соответствует метауровню, способен довести осваиваемые им в вузе гуманитарные технологии до понимания в контексте: кода гуманитарной культуры (матрицы ценностей); научных конвенций гуманитаристики (множества научных высказываний, истинность которых четко зафиксирована или предполагает четкую фиксацию в виде аксиом, метафор, целей, требований и проч.); способов оценки истинности гуманитарного знания на основе консенсуса среди гуманитариев (относительного, ситуативного, детерминированного практическими потребностями развития общества).

Основная идея концепции заключается в утверждении, что развитие интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев представляет собой такую социально-педагогическую систему, в которой эффект резонанса когнитивных и гуманитарных, а также рыночных ценностных ориентаций обучающихся повышает эффективность познавательной, творческой и пробной практической деятельности.

За основу в раскрытии социально-педагогической системы развития интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев нами приняты следующие положения:

1) студент-гуманитарий – это объект социально-педагогического влияния, но в процессе развития интеллектуальной культуры он становится субъектом самовлияния;

2) развитие интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев осуществляется в атрибутивной структуре целостного педагогического процесса, состоящего из:

- динамически устойчивых педагогических стратегий (выполняющих функцию механизма саморегуляции системы, ее нормативно-методологического обеспечения);

- целевого зерна (выполняющего функцию источника системы, ее результативно-оценочного обеспечения);

- совокупности педагогических условий, отражающих организационно-содержательный компонент системы;

- совокупности педагогических технологий, определяющих пути эффективной реализации системы, выполняющих функцию ее организационно-методического обеспечения;

3) социально-педагогическая система развития интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев является частью социально-педагогического пространства, в котором происходит «слияние» систем научного творчества и профессиональной гуманитарно-технологической практики студентов.

Компонентами социально-педагогической системы развития интеллектуальной культуры студентов в процессе социально-гуманитарного образования являются: нормативно-методологический, организационно-содержательный, методический и критериально-оценочный.

1. Нормативно-методологический компонент системы – это уровень подсистемы исходных концептуальных оснований социально-педагогической системы, через которые раскрывается ее сущность и функции, подходы и принципы: 1) исходными сущностными характеристиками социально-педагогической системы развития интеллектуальной культуры студентов являются ее: морфология (состав, структура); аксиология (ценности, мотивы, отношения); аксиоматика (мно-

жество исходных положений теории о свойствах и отношениях базовых или производных абстрактных объектов); праксиология (развитие, функционирование); онтология (характеристики свойств и состояний); 2) социально-педагогическая система развития интеллектуальной культуры студентов призвана решить проблему структурирования отношений между развитием стихийного и организованного интеллектуального опыта обучающихся; определения конвенций и эталонов контролируемой интеллектуальной деятельности, регламентированной целями, ценностями и требованиями когнитивной и гуманитарной, а также рыночной культур.

Раскрывая основное содержание разработанной нами концепции мы пришли к выводам:

- развитие интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев – часть более крупной (социально-гуманитарной) системы и имеет закономерную зависимость от характера составляющих ее элементов (подсистем);

- развитие интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев обратно пропорционально процессам массовой социальной интеллектуализации и направляемой интеллектуальной социализации обучающихся, высшим уровнем которой является метарефлексивный аналитический опыт; оно представляет собой *адаптивно-функцио-нальную модель* социально-гуманитарного образования, направленную на преобразование (в значении окультуривание) интеллектуальной деятельности обучающихся в условиях интенсивной интеллектуализации масс, развития в обществе новых (рыночных) отношений и связанных с ними когнитивных потребностей.

2. Организационно-содержательный компонент системы – это уровень подсистемы педагогических условий реализации социально-педагогической системы.

Социально-педагогическая система развития интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев обеспечивается реализацией таких педагогических условий, необходимыми из которых являются: совокупность стратегически обусловленных педагогических действий, направленных на достижение поставленной цели укрупнения воспитательной компоненты процесса обучения студентов; достаточными – совокупность тактически обусловленных, разработанных и внедренных в образовательный процесс авторских программ, методических пособий, подкрепляющих педагогические действия, направленные на достижение цели экспертирования студенческих проектов, обучения студентов моделированию структур социально-культурной рациональности.

Укрупнение воспитательной компоненты процесса обучения студентов отвечает глобальным целям функционирования интеллектуальной культуры учащейся молодежи – необходимости в преобразовании общности, в согласовании конвенций и эталонов интеллектуальной деятельности, реализации экогуманистических и метасредств информатизации пространства; утверждению рационализма как идеологии гуманизма. Целевоеэкспертирование студенческих научных и художественно-творческих проектов отвечает целям повышения интеллектуальной ответственности учащейся молодежи за последствия познавательной, творческой и пробной практической деятельности. Обучение студентов моделированию структур социально-культурной рациональности нацелено на повышение готовности будущих служащих к эффективному решению профессиональных задач.

3. Методический компонент системы – развитие интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев обеспечивается педагогическими технологиями. Функция данных технологий – преобразующая. Мы утверждаем, что: а) развитие интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев осуществляется, если дидактический процесс носит характер воспитывающего; б) развитие интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев осуществляется, если интеллектуальное воспитание в дидактическом процессе включает в себя механизмы организационного обучения; в) развитие интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев осуществляется, если дидактический процесс имеет побудительно-мотивирующий характер.

Педагогические технологии развития интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев – это технологии работы со взрослыми людьми. Их реализация предполагает соблюдения андрагогических правил обучения. Адаптированный к использованию в педагогических технологиях развития интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев вариант существующих правил имеет следующие формулировки: в обучении гуманитариев следует поддерживать и развивать разумно-критическое отношение к попыткам руководить ими; мировоззренческие позиции обучающихся, через призму которых оценивается любая поступающая информация, следует корректировать в соответствии с целями, ценностями и требованиями социально-гуманитарной системы; при создании интеллектуального фона образовательного процесса не следует отрицать прагматическое отношение обучающихся к получаемым знаниям; в организации образовательного процесса необходимо поддерживать стремление обучающихся получить от учебы моральное удовлетворение.

3. Критериально-оценочный компонент системы – это уровень подсистемы преобразованного результата социально-педагогической системы – включает в себя показатели – интеллектуальной компетентности, интеллектуальной воспитанности, интеллектуальной чувствительности студентов.

Диагностические методики результата включают в себя: шкалирование уровневых показателей; формализацию уровневых показателей; функциональный анализ и интерпретацию уровневых показателей; построение прогнозных сценариев реализации уровневых показателей.

Социально-педагогическая система развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного направления профессиональной вузовской подготовки имеет смешанный тип, представляет собой диалектическое единство искусственного и естественного объектов, внешних и внутренних факторов организации. Искусственным объектом системы является наличие объективных обстоятельств, способных непрерывно и разнообразно оказывать на нее влияние. Естественным объектом выступает контролируемое социально-педагогическое пространство вуза. Внутренняя организация системы предполагает конкретизацию ее целевого зерна – описания структуры и функций процесса развития интеллектуальной культуры студентов. Внешняя – представлена совокупностью факторов интеллектуальной социализации студентов.

Источником развития системы выступают противоречия:

- между потребностью государства и общества в эффективном функционировании социально-гуманитарной сферы, ее соответствием запросам населения и недостаточностью понимания места и роли в этом интеллектуальной культуры конкретной личности;

- между потребностью государства и общества в работнике, готовом рационально и ответственно использовать свой интеллектуальный ресурс в решении гуманитарных задач и существующими условиями, не обеспечивающими должный уровень профессиональной подготовки в учреждении социально-гуманитарного образования;

- между потребностью учреждения социально-гуманитарного образования в систематизированном теоретическом и методическом обеспечении развития интеллектуальной культуры студентов и недостаточной сформированностью представлений об этом у педагогов и руководителей образовательного процесса;

- между потребностью лиц, обучающихся в вузе по направлению профессиональной гуманитарной подготовки, в педагогической поддержке процесса интеллектуальной социализации и недостаточностью понимания в этом их собственной роли и участия.

Определяя границы системы, отметим необходимость выделения ее объекта и предмета. Объектом (то, что находится вне сознания и развивается по своим законам), по нашему мнению, выступает образовательный процесс социально-гуманитарного вуза, факультета. Предметом (выделенная часть реальности, имеющая практический интерес) является социально-педагогическая система развития интеллектуаль-

ной культуры студентов, обучающихся в вузе по направлению профессиональной гуманитарной подготовки [2].

Центральное звено системы – направляемая интеллектуальная социализация студентов, детерминированная явлением массовой социальной интеллектуализации. Массовая социальная интеллектуализация – это процесс привлечения широких слоев населения к обучению, которое включает в себя формирование у обучающихся научных знаний, приобщение к системам когнитивных ценностей, к освоению классических и новейших интеллектуальных технологий. Направляемая интеллектуальная социализация – это процесс организованных педагогических мер, обеспечивающих выполнение задач интеллектуального воспитания индивида, преобразования его интеллектуального опыта. Направляемая интеллектуальная социализация студентов-гуманитариев, представляет собой процессы освоения и присвоения адресатом целей, ценностей и требований когнитивной и гуманитарной, а также рыночной культур, направленный на повышение эффективности познавательной, творческой и пробной практической деятельности в контексте профессиональных задач.

Массовая социальная интеллектуализация и направляемая интеллектуальная социализация студентов-гуманитариев – имеют ряд следующих закономерностей обратной связи:

- развитие понимания в обществе, что сегодня основной прибавочный продукт производится не в материальном, а в интеллектуальном секторе экономики, что все большее число трудоспособных людей занято в этом секторе, влечет за собой повышение уровня потребности будущих специалистов эффективно использовать свой интеллектуальный ресурс, овладеть соответствующими технологиями, ценностями и отношениями;

- повышение уровня потребности будущих специалистов эффективно использовать свой интеллектуальный ресурс, овладеть соответствующими технологиями, а также ценностями и отношениями, влечет за собой необходимость адекватного педагогического реагирования, создания условий для перехода потребности в возможности;

- за повышением уровня педагогического реагирования на потребность студентов эффективно использовать свой интеллектуальный ресурс, овладеть соответствующими технологиями, ценностями и отношениями, следует понимание механизмов успешной интеллектуализации их профессиональной деятельности, развитие эффективных форм реализации знаний, умений и личностных качеств.

Целью и результатом системы является переход студентов на более высокий, качественно отличный от первоначального уровень интеллектуальной культуры, который определяется: интеллектуальной компетентностью, интеллектуальной воспитанностью и интеллектуальной чувствительностью обучающихся.

История отечественной педагогики показывает, что воспитание является системообразующим звеном в сумме элементов социально-педагогической деятельности. Будем рассматривать его как составную часть более крупного процесса, компонентами которого являются также социализация и развитие.

Социализация – это процесс овладения человеком теми ценностями, отношениями и умениями, которые данное общество считает необходимыми для участия личности в общественной жизни [3].

Интеллектуальная социализация – процесс овладения человеком интеллектуальными ценностями, необходимыми для реализации актуальных для общества профессиональных задач. Интеллектуальная социализация студентов-гуманитариев – это процесс овладения студентами когнитивными, гуманитарными и рыночными ценностями, необходимыми для эффективной реализации мыслительного опыта в решении задач гуманитарного познания и творчества.

Развитие интеллектуальной культуры студентов является следствием взаимодействия между контролируемой, относительно контролируемой и неконтролируемой интеллектуальной социализацией обучающихся, выраженной наличием в

процессах устойчивой обратной связи. Обратная связь зафиксирована в: *уровнях* результата интеллектуальной социализации студентов (теоретический, технологический, творческий); *характере* процесса интеллектуальной социализации студентов (системообразующий, преобразующий, адаптирующий); *типах* доминирующего механизма интеллектуальной социализации студентов (обогащение житейского, академического и функционального интеллектуального опыта). Происходит развитие интеллектуальной культуры студентов в социально-педагогическом пространстве вуза, состоящем из следующих *подсистем*: управления вузом, организации научно-исследовательской деятельности; организации учебной деятельности студентов и практик; художественно-творческой деятельности; связи с общественностью, международных связей.

Качество специально организованного педагогического пространства зависит от того, насколько точно разработаны и применяются его критерии. В нашей концепции это критерии: когнитивно-информационный; мотивационно-ориентационный; рефлексивно-деятельностный.

*Когнитивно-информационный критерий* включает в себя совокупность усваиваемых *знаний* обучающихся (характеризуется показателями интеллектуальной компетентности студентов): о социально-гуманитарной сфере, ее целях, ценностях, требованиях; об интеллектуальных технологиях, применяемых в социально-гуманитарной сфере, способах их эффективного применения этих технологий в рыночных условиях; о программах развития социально-гуманитарной сферы, например, моделирования социально-культурных процессов объектов; об индивидуальном и коллективном интеллектуальном опыте, необходимом для успешного решения гуманитар-

ных задач. С помощью этих знаний студент может: а) балансировать между академической, житейской и функциональной осведомленностью; б) выражать в том или ином виде деятельности чувство причастности к когнитивной, гуманитарной и рыночной культурам; в) демонстрировать свой компетентностный потенциал.

*Мотивационно-ориентационный критерий* включает в себя совокупность *личностных качеств* обучающихся (определяется показателями интеллектуальной воспитанности студентов): разумной эгоистичностью; личной ответственностью; интеллектуальной интерактивностью; творческой инициативностью; коммуникабельностью; перцептивностью; профессиональной перспективностью.

*Рефлексивно-деятельностный критерий* раскрывается через группы *умений* студентов (включает в себя совокупность показателей интеллектуальной чувствительности студентов): адекватно реагировать на акты педагогического влияния, понимания смыслов педагогического взаимодействия; опредмечивать цели, ценности, требования интеллектуальной культуры в познавательной, творческой и пробной практической деятельности; опережающе реагировать на проблемы социально-гуманитарной сферы.

Все сказанное выше говорит о том, что развитие интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев сегодня является необходимой социально-педагогической системой, входящей в систему более крупного порядка – социально-культурную. Создание данной социально-педагогической системы выступает условием наиболее эффективного решения важной государственно-общественной проблемы – рациональной и безопасной реализации гуманитарных технологий в обществе.

#### Библиографический список

1. Когнитивная эволюция и творчество / под ред. И.П. Меркулова. – М., 1995.
2. Лебедев, С.А. Философия науки: краткая энциклопедия (основные направления, концепции, категории). – М., 2008.
3. Каптерев, А.И. Менеджмент знаний: от теории к технологиям. – М., 2005.

#### Bibliography

1. Kognitivnaya jvolyuciya i tvorchestvo / pod red. I. P. Merkulova. - M., 1995.
2. Lebedev, S. A. Filosofiya nauki: kratkaya jnciklopediya (osnovnye napravleniya, koncepcii, kategorii). - M., 2008.
3. Kapterev, A. I. Menedzhment znaniy: ot teorii k tehnologiyam. - M., 2005.

Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 316.62

**Danelchenko T.A. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ACTIVATION EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITY AS A MEAN OF DEVELOPMENT CREATIVE POTENTIAL OF JUNIOR SCHOOL STUDENTS.** In the article founded the set of pedagogical conditions for forming a favorable environment for the effective functioning of the model, enhancing teaching and research activities as a mean of developing the creative potential of younger students, defined the role of teachers represented in terms of scientific and methodical support of the development process of the creative potential of school students.

**Key words:** creativity potential of school students, strengthening teaching and research activities, development of creative potential of younger students, scientific and methodological support, pedagogical conditions.

**Т.А. Данельченко, руководитель отдела мониторинговых исследований Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск, E-mail: danielchenko@yandex.ru**

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье обоснована совокупность педагогических условий, образующих благоприятную среду для эффективного функционирования модели активизации учебно-исследовательской деятельности как средства развития творческого потенциала младших школьников; определена роль представленных педагогических условий в научно-методическом обеспечении процесса развития творческого потенциала младших школьников.

**Ключевые слова:** *творческий потенциал младших школьников, активизация учебно-исследовательской деятельности, развитие творческого потенциала младших школьников, научно-методическое обеспечение, педагогические условия.*

Переход современного российского общества к новому состоянию, его интеграция в мировое образовательное пространство настоятельно требуют от граждан России готовности к эффективному использованию способностей и реализации личностного потенциала в новых социально-экономических условиях. Несомненно, этому процессу способствует переход системы образования на современную модель. Его характерной особенностью является введение федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Одним из требований, предъявляемых в данном нормативном документе к результатам образования, является развитие творческого потенциала учащихся, в частности младших школьников. Подтверждение этой позиции мы находим и в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». В ней стратегические задачи развития образовательного учреждения, эффективность его работы в условиях формирования современной модели образования, определяются тем, в какой мере образовательный процесс обеспечивает развитие творческих способностей каждого ученика, формирует творческую личность и готовит ее к познавательной и созидательной деятельности.

Таким образом, развитие творческого потенциала учащихся в настоящий момент становится одной из главных стратегий и принципов современной педагогической практики.

В своем исследовании мы исходили из понимания творческого потенциала младших школьников как части более общей категории – «потенциал личности», который рассматривается в педагогической литературе как сущностная характеристика человека, отражающая совокупность его врожденных и приобретенных способностей относиться к окружающей действительности, определяющей норму его возможного реагирования на социально-педагогические условия. В научных изданиях и диссертационных исследованиях описываются различные виды потенциала личности. Не ставя перед собой задачи их классификации, в своем исследовании мы рассматриваем творческий потенциал как разновидность потенциала личности, отличительной особенностью которого является его творческая направленность, сущность которой раскрывает понятие «творчество». Важными для нашего исследования являются, во-первых, представления о личности человека как о творческом существе, для которого характерны социальная значимость созидательной деятельности, её новизна и неповторимость, а во-вторых, утверждения о том, что личность – это человек, обладающий определенным творческим потенциалом. В нашем понимании, творческий потенциал – это интегративное свойство личности младшего школьника, отражающее совокупность его реализованных возможностей и скрытых возобновляемых резервов, обеспечивающее готовность к участию в новых видах деятельности, направленных на получение объективно и субъективно новых образовательных результатов. Характер проявления свойств личности младшего школьника зависит от конкретных характеристик действительности, в которых он оказывается, и от него самого: его личностно-значимого отношения к деятельности, самостоятельности в выборе видов деятельности, в поступках, принимаемых решениях и удовлетворенности самореализацией. Можно утверждать, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным и значимым периодом для возникновения новых условий развития творческого потенциала личности. Важную роль в этом развитии играет начальная школа: у младших школьников воспитываются любознательность, самостоятельность, активность, инициатива; формируются умения наблюдать и анализировать явления, проводить сравнения, обобщать факты, делать выводы, критически оценивать свою деятельность.

Развитие творческого потенциала возможно в условиях различных видов деятельности. Важность этой проблемы оп-

ределяется тем, что учебная деятельность выступает в младшем школьном возрасте ведущим видом деятельности, и главные достижения в этом возрасте связаны с ней. По нашему убеждению, учебно-исследовательская деятельность младших школьников, как специально-организованная учебная, обладает всеми особенностями учебной деятельности, на которые указывает А.М. Новиков: направлена на освоение других видов человеческой деятельности, а также на овладение самой учебной деятельностью; направлена «на себя», на получение «внутреннего» для субъекта результата – освоения нового для обучающегося опыта в виде знаний, умений и навыков, развития способностей, ценностных отношений и т.д.; инновационна; испытывает влияние возрастной сензитивности; к ученику приходит понимание образования как достояния личности, как средства ее самореализации в жизни [1].

На страницах научных изданий и диссертационных исследований имеется целый ряд определений учебно-исследовательской деятельности. В рамках нашего исследования заслуживает внимание определение Н.Г. Алексеева, А.В. Леонтович, А.С. Обухова и Фоминой Л.Ф., предложенное ими в концепции развития исследовательской деятельности учащихся. Под исследовательской деятельностью авторы понимают «деятельность учащихся, связанную с поиском ответа на творческую, исследовательскую задачу с заранее неизвестным решением и предполагающим наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановку проблемы, изучение теории, связанной с выбранной темой, выдвижение гипотезы исследования, подбор методик и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы» [2].

Изучив представления ученых о сущности исследовательской деятельности учащихся, опираясь на точку зрения авторов концепции развития исследовательской деятельности учащихся, мы сформулировали интересующее нас понятие. Учебно-исследовательская деятельность младших школьников – это специально организованная педагогом целенаправленная учебная деятельность (по структуре соответствующая научному исследованию), связанная с поиском ответа на творческую, исследовательскую задачу с заранее неизвестным решением, в результате которой происходит открытие субъективно новых для учащихся знаний и способов творческой деятельности.

Рассматривая в своем исследовании творческий потенциал личности младшего школьника как единство его реализованного и нереализованного субпотенциалов, мы опирались на работы Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна и др. Специфика исследования состояла в том, что реализованный творческий потенциал, по нашему мнению, отражает опыт творческой деятельности младшего школьника, проявляемый в его актуальных знаниях о творчестве, умениях и навыках творческой деятельности. Нереализованный потенциал определяется мотивационной структурой личности ученика, уровнем творческого мышления и индивидуально-психологическими особенностями личности, проявляющимися в творчестве, и характеризует направление развития его творческого потенциала в целом. Актуальный опыт творческой деятельности младшего школьника и мотивационная структура его личности находится в диалектическом взаимодействии. Такое взаимодействие носит противоречивый характер, то есть реализованный и нереализованный субпотенциалы находятся в диалектическом противоречии. Это позволяет говорить о развитии творческого потенциала младшего школьника. Л.С. Выготский ввел понятие двух уровней развития: актуального (имеющегося в наличии) и потенциального (которого можно достичь при определенных условиях). Расхождение между ними он назвал «зоной ближайшего развития». В нашем исследовании в качестве основания для развития творческого потенциала выступает противоречие между актуальным опы-

том творческой деятельности младшего школьника и мотивационной структурой его личности. Разрешение этого противоречия в процессе активизации учебно-исследовательской деятельности раскрывает природу творческого потенциала младшего школьника, то есть является движущей силой его развития. Таким образом, проявление у младших школьников скрытых резервов позволяет им осознать продукт своей учебно-исследовательской деятельности и оценить полученные образовательные результаты по определенным личностно значимым и социальным критериям.

Как нами уже отмечалось, содержательное проявление и качественное своеобразие творческого потенциала отдельного индивида определяется биологическим, психическим и социальным факторами. Степень его проявления обусловлена условиями окружающей его действительности и уровнем его собственной активности. Активность учащегося в процессе обучения – волевое действие, деятельное состояние, которому свойственны глубокий интерес к учению, усиление инициативы и познавательной самостоятельности, напряжение умственных и физических сил для достижения поставленной в ходе обучения познавательной цели. Таким образом, активность субъекта выступает определяющим условием, при котором деятельность оказывает свое развивающее влияние на актуализацию имеющегося творческого потенциала, отсутствие же её приводит к угасанию способности к творчеству.

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросам активизации учебно-исследовательской деятельности учащихся позволил определить психолого-педагогический смысл понятия «активизация учебно-исследовательской деятельности», раскрыть, чем характеризуется активная исследовательская деятельность младших школьников, психолого-педагогические условия ее проявления. В нашем исследовании под активизацией учебной исследовательской деятельности младшего школьника мы понимаем такую организацию учебного процесса, при которой учащийся приобретает основные навыки учебного исследования и учится самостоятельно решать творческие, исследовательские задачи и личностно-значимые проблемы.

Исходя из вышесказанного, соотношение актуального и потенциального в процессе активизации учебно-исследовательской деятельности младшего школьника позволяет рассматривать личность ученика в её движении от актуального уровня к потенциальным (перспективным) возможностям творческого развития.

Средство – философская категория, которая в диалектике действительности рассматривается как предмет или действие, соотносимое с той целью, которую предполагается достичь с помощью этого средства, используя или применяя соответствующие предметы или выполняя соответствующие действия. В нашем исследовании идет речь о педагогическом средстве. А это значит, что исходя из определения научного предмета педагогики, педагогические средства – это средства педагогического развития и формирования личности, ее образования, обучения и воспитания. Опираясь на работы ученых, в которых исследовательская деятельность представлена как основа, фундамент творчества, мы рассматриваем активизацию учебно-исследовательской деятельности как средство развития творческого потенциала младших школьников.

Под научно-педагогическим обеспечением какого-либо процесса в педагогике традиционно понимают педагогическую модель и совокупность педагогических условий. Отметим, что в педагогической литературе термин «обеспечение» встречается довольно редко. Его чаще применяют в других отраслях деятельности, говоря о нормативно-правовом обеспечении (право), программном обеспечении (информатика), финансовом обеспечении (экономика) и пр., когда необходимо акцентировать внимание на создании условий, необходимых для чего-либо, а также на

снабжении чем-либо в нужном количестве. В своем понимании феномена «педагогическое обеспечение» мы исходили из определений, данных В. Далем в «Толковом словаре живого великорусского языка», согласно которым обеспечение – это «создание условий, необходимых для чего-либо, а также снабжение чем-либо в нужном количестве», а обеспечить – значит «сделать вполне возможным, действительным, реально выполнимым» [3].

Таким образом, в нашем исследовании под научно-педагогическим обеспечением мы понимаем педагогическую модель активизации учебно-исследовательской деятельности младших школьников и совокупность педагогических условий, образующих благоприятную среду для её эффективного функционирования.

В данной статье мы остановимся на обосновании комплекса педагогических условий, которые дадут возможность смоделированный нами процесс активизации учебно-исследовательской деятельности сделать реально осуществимым в образовательной практике учреждений, реализующих программы начального общего образования, а также использовать в качестве средства развития творческого потенциала младших школьников.

В понимании философов условие – это то, от чего зависит нечто другое (обуславливаемое), оно как одна из категорий детерминизма, образует момент всеобщей диалектической взаимосвязи. Чаще всего условия представляют как нечто внешнее для предмета или явления, как обстановку, в которой что-нибудь происходит или как требование, из которого надо исходить. В педагогике они рассматриваются как «совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, психическое, нравственное развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности» [4].

Оценивая динамику процесса активизации учебно-исследовательской деятельности младших школьников как средства развития творческого потенциала, мы рассматриваем комплекс педагогических условий как среду, в которой происходит реализация и развитие творческого потенциала младших школьников. Эта позиция основана на традициях, сложившихся в педагогических исследованиях и выводах ученых о том, что успешное развитие любой системы зависит от характеристик соответствующей окружающей среды. В качестве примера, иллюстрирующего достаточно внимательное и осторожное отношение к выбору педагогических условий, приведем рассуждения авторов, считающих «неправомерным сводить педагогические условия только к обстоятельствам, к обстановке, к совокупности объектов, так как развитие творческого потенциала является процессом, представляющим собой единство субъектного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления, возможного и должного» [5].

На основании вышеизложенного, мы определили следующие педагогические условия, обеспечивающие успешную реализацию модели активизации учебно-исследовательской деятельности младших школьников:

- формирование у младших школьников личностно-значимой мотивации к учебно-исследовательской деятельности с использованием стимулирующих методов и средств;
- использование в учебном процессе методов и средств технологий гуманизации и демократизации педагогических отношений, педагогических технологий активизации и интенсификации деятельности детей, технологий эффективной организации образовательного процесса, технологий усиления социально-воспитательных функций образовательных учреждений, совокупность которых обуславливает развитие творческого мышления младших школьников;
- создание образовательной среды, симультанно обеспечивающей интеграцию учебной, исследовательской и внеучебной деятельности младших школьников.

Первое педагогическое условие связано с необходимостью формирования у младших школьников личностно-значимой мотивации к учебно-исследовательской деятельности. Именно стимулирование предполагает выбор разнообразных социально значимых методов и средств, которые усиливают мотивацию учащихся к той деятельности, на которую их ориентирует педагог. Важно, чтобы меры стимулирования использовались в тех формах, которые отвечают интересам и

потребностям самих учащихся и были обусловлены спецификой проявления личностного отношения к познавательной деятельности у младших школьников. С одной стороны, до сих пор нет четких технологий формирования и актуализации личностно-значимых мотивов у учащихся, а, с другой стороны, уже есть определенная теоретическая база для их разработки, в частности теории П.П. Блонского, Л.С. Выготского, Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, в которых были заложены основы целостного учения о личности и закономерностях развития процесса стимулирования. Опираясь на работы И.В. Абакумовой, посвященные вопросам смыслообразования в учебном процессе, мы определили виды личностной значимости как формы проявления положительного отношения к учебно-исследовательской деятельности: отрицательная – полное непонимание учеником значимости учебно-исследовательской деятельности для личностного развития, хотя её объективное значение осознается и принимается; неосознаваемая – ученику трудно оценить для себя значимость учебно-исследовательской деятельности, хотя наличие этой значимости и не отрицается, она остается неосознанной; осознаваемая – ученик осознает значимость учебно-исследовательской деятельности для совершенствования его личности, посредством развития творческого потенциала [6].

Формирование личностно-значимой мотивации младших школьников в нашем исследовании реализовывалось, как в стихийно сложившихся или специально организованных условиях учебно-исследовательской деятельности, которые при систематической актуализации постепенно переходят в устойчивые мотивационные образования («снизу вверх»), так и в процессе усвоения учеником предъявленных ему в готовой форме побуждений, целей, содержания направленности, которые учитель хочет сформировать у ученика начальных классов, причем ученик должен постепенно превратиться из внешне понимаемых во внутренне принятые и реально действующие мотивы («сверху вниз») [7].

В исследовании представлены меры, основанные на эмоциональных проявлениях младших школьников; 1) меры, основанные на получении младшими школьниками удовлетворения от приобретения в процессе учебно-исследовательской деятельности новых умений и навыков; 2) меры, опирающиеся на осознание важности знаний и умений исследовательской деятельности, полученных в период обучения в начальной школе, для продолжения обучения; 3) меры, основанные на стремлении младших школьников к общению и обсуждению с одноклассниками, учителями и родителями результатов учебно-исследовательской деятельности.

Нами установлено, что использование системы стимулирующих методов и средств, имеющих как ситуативный, так и отсроченный эффекты, создает у младших школьников образ будущего смысла дальнейшего применения полученных навыков учебного исследования для развития своего творческого потенциала, что обеспечивает формирование личностно-значимой мотивации к учебно-исследовательской деятельности. При использовании представленных мер у младших школьников появляется устойчивый интерес к учебно-исследовательской деятельности, они овладевают практическими умениями учебно-исследовательской деятельности, у детей наблюдаются положительные эмоциональные реакции в процессе приобретения новых знаний и умений, они способны анализировать успешность собственной учебно-исследовательской деятельности.

Второе педагогическое условие продиктовано необходимостью развития творческого мышления младших школьников. И.Я. Лернер считает, что «основу творческого мышления представляют следующие черты: самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новых проблем в знакомых, стандартных условиях; видение новой функции знакомого объекта; видение структуры объекта, подлежащего изучению, то есть быстрый, подчас мгновенный охват частей, элементов объекта в их соотношении друг с другом; умение видеть альтернативу решения, альтернативу подхода к его поиску; умение комбинировать ранее использованные способы решения проблемы в новый способ и умение создавать оригинальный способ решения при известности других. Овладев этими чертами, можно развивать их до уровня, обусловленного природными задатками и усердием. Однако перечисленным чертам свойственна одна способность – они не усваиваются в результате получения информации или показа действия, их нельзя передать иначе как включением в посильную деятельность, требующую проявления тех или иных творческих черт и тем самым эти черты формирующую» [8]. В исследовании обосновано, что использование в учебном процессе совокупности методов и средств педагогики сотрудничества, игровых технологий и проблемного обучения, групповых и коллективных способов обучения, информационных и здоровьесберегающих технологий позволит создать условия для развития творческого мышления младших школьников. Это потребует тщательного и системного изучения педагогами индивидуального исследовательского опыта младших школьников.

Третье педагогическое условие связано с необходимостью создания образовательной среды, симультанно (одновременно и параллельно) обеспечивающей интеграцию учебной, исследовательской и внеучебной деятельности младших школьников. Одним из важных компонентов современного образования выступает понятие «образовательная среда», которое напрямую связано с понятием «образовательный опыт», поскольку среда полагается как совокупность условий организации опыта в образовании [9]. Это означает, что если мы хотим организовать опыт учебно-исследовательской деятельности в образовательном учреждении, то в первую очередь необходимо проанализировать, какие типы сред могут этому способствовать. Среда в данном случае – это не только материальные условия деятельности. В традиционной трактовке в третьем условии мы рассматриваем среду как некое окружение младшего школьника, оказывающее на него определенное воздействие. На этом основании нами установлено, что формирование среды, обеспечивающей интеграцию учебной, исследовательской и внеучебной деятельности младших школьников, необходимо вести через гармонизацию следующих сред: материально-пространственной, дидактической, информационно-образовательной и психолого-педагогической просветительской.

Таким образом, определенные нами педагогические условия являются необходимыми и достаточными для эффективного функционирования модели активизации учебно-исследовательской деятельности как средства развития творческого потенциала младших школьников в образовательных учреждениях, реализующих программы начального общего образования.

#### Библиографический список

1. Новиков, А.М. Методология учебной деятельности. – М.: Издательство «Эгвес», 2005.
2. Алексеев, Н.Г. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся / Н.Г. Алексеев, А.В. Леонтович, А.С. Обухов, Л.Ф. Фомина // Исследовательская работа школьников. – 2002. - № 1.
3. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – М.: Рипол Классик, 2006.
4. Петров, К.В. Акмеологическая концепция развития творческого потенциала учащихся: дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2008.
5. Глуховская, Е.А. Развитие творческого потенциала школьника в учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 1997.



6. Абакумова, И.В. Смыслообразование в учебном процессе: дисс. ... д-ра психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2003.
7. Валеева, Р.К. Педагогические условия формирования учебной мотивации младших школьников в условиях безотметочного обучения: дис. ... кан. пед. наук. – Москва, 2004.
8. Лернер, И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974.
9. Гусаковский, М.А. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М.А. Гусаковский, Л.А. Яценко, С.В. Костюкевич и др.; под ред. М.А. Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2004.

## Bibliography

1. Novikov, A. M. Metodologiya uchebnoj deyatel'nosti. – M.: Izdatel'stvo "gves", 2005.
2. Alekseev, N. G. Konceptiya razvitiya issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashchihsya / N. G. Alekseev, A. V. Leontovich, A. S. Obuhov, L. F. Fomina // Issledovatel'skaya rabota shkol'nikov. – 2002. – № 1.
3. Dal', V. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: v 4 t. – M.: Ripol Klassik, 2006.
4. Petrov, K. V. Akmeologicheskaya konceptiya razvitiya tvorcheskogo potentsiala uchashchihsya: dis. ... d-ra ped. nauk. – Moskva, 2008.
5. Gluhovskaya, E. A. Razvitie tvorcheskogo potentsiala shkol'nika v uchebnoj deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. – Orenburg, 1997.
6. Abakumova, I. V. Smysloobrazovanie v uchebnom processe: diss. ... d-ra psihol. nauk. – Rostov-na-Donu, 2003.
7. Valeeva, R. K. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya uchebnoj motivacii mladshih shkol'nikov v usloviyah bezotmetochnogo obucheniya: dis. ... kan. ped. nauk. – Moskva, 2004.
8. Lerner, I. Ya. Problemnoe obuchenie. – M.: Znanie, 1974.
9. Gusakovskij, M. A. Izmenenie form kommunikacii v uchebnom processe / M. A. Gusakovskij, L. A. Yaschenko, S. V. Kostyukovich i dr.; pod red. M. A. Gusakovskogo. – Mn.: BGU, 2004.

*Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 372

**Basova E.A. FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY PUPIL THE BASIC SCHOOL.** Formation of functional literacy is one of the important components of educational process. In this article the essence of definition of students' functional literacy is considered. According to the structure of students' functional literacy the ways of forming the students' functional literacy are created which include the way of active interaction, the demonstration of computer's presentation, the doing of exercises, a poetic way of storing material studying. Object of research is process of formation of functional literacy pupil. Objects of research are ways of formation of functional literacy pupil of the basic school.

**Key words:** Functional literacy, interaction, computer's presentation, exercises, a poetic way of storing of a material.

**E.A. Басова, аспирант ТОГИРРО, г. Тюмень, E-mail: ev.al.basova@mail.ru**

## ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО ГРАМОТНОГО УЧЕНИКА ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Формирование функционально грамотного ученика является важным составляющим образовательного процесса. В данной статье раскрывается сущность понятия «функционально грамотный ученик», предлагаются пути и способы формирования функционально грамотного ученика. Это способ организации естественного общения, создание и демонстрация компьютерных презентаций, выполнение упражнений, стихотворный способ изучения материала.

**Ключевые слова:** функционально грамотный ученик, способ организации естественного общения, компьютерная презентация, выполнение упражнений, стихотворный способ изучения материала.

В проекте Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения развитие личности школьника в образовательном процессе связано с формированием у него функциональной грамотности, которая включает не только знания, умения, но также способность справляться с функциональными задачами и повседневными потребностями в процессе приобретения индивидуального опыта в разнообразных учебных и внеучебных ситуациях. В настоящее время необходимо формирование личности, способной к творческому, сознательному, самостоятельному определению своей деятельности, к саморегулированию. Достижение этой цели обеспечивает сформированность функциональной грамотности, так как предполагает не только владение определенным багажом суммы знаний, умений и навыков, но и способностью к самоопределению, самосовершенствованию, самореализации [1]. Следовательно, обществу необходим человек функционально грамотный, умеющий работать на результат, способный к определенным, социально-значимым достижениям.

Актуальность темы обусловлена необходимостью разрешения следующих противоречий: между потребностью общества в функционально грамотных людях и несоответствием уровня сформированности функциональной грамотности у учащихся основной школы; между необходимостью формирования функциональной грамотности учащихся основной школы и недостаточной разработанностью этой проблемы в педагогической теории и практике. Цель статьи: теоретически обосновать способы формирования функционально грамотного ученика. Отталкиваясь от цели, мы ставим следующие задачи исследования:

1. Уточнить содержание понятие «функционально грамотного ученика» на основе анализа психолого-педагогической литературы.

2. Определить дефиницию «способ» в научной литературе.

3. Выявить и систематизировать способы формирования функционально грамотного ученика основной школы.

3. Внедрить в учебный процесс общеобразовательной школы способы формирования функционально грамотного ученика.

Исходя из противоречий, цели и задач проблема заключается в поиске эффективных способов формирования функционально грамот-

ного ученика, поэтому объектом исследования является процесс формирования функционально грамотного ученика. Предметом исследования являются способы формирования функционально грамотного ученика основной школы.

Рассмотрим содержание понятия «функционально грамотный ученик» в теории педагогики. В пересмотренной рекомендации о международной стандартизации в области образования функционально грамотным считается тот, кто может участвовать во всех тех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и общины [2]. Авторы образовательной системы «Школа 2100» определяют функционально грамотную личность как личность, которая способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Ш.А. Амонашвили, С.К. Бондырева, А.А. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн характеризуют функционально грамотного человека, как человека ориентированного в мире и действующий в соответствии с общественными ценностями, ожиданиями и интересами, в частности, умеющий соотносить и координировать свои действия с действиями других людей [3].

В нашем понимании функционально грамотный ученик – это ученик, имеющий коммуникативные, информационные знания, умения и навыки, готовый к самообразованию и самосовершенствованию, умеющий использовать полученные навыки в процессе жизнедеятельности, искать и находить решения в нестандартной ситуации, действовать в соответствии с общественными ценностями, имеющий положительную мотивацию при обучении и умеющий оценивать свои действия.

Проанализируем содержание понятия «способ» в теории научной литературе. Очень часто, говоря о форме обучения, подразумевают способ обучения. В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой способ характеризуется как действие или система действий, применяемая при использовании какой-нибудь работы, при осуществлении чего-нибудь [4, с. 757]. В словаре синонимов Т.С. Алиевой способ – это тот или иной порядок, образ действий, метод исполнения какой-нибудь работы, достижение какой – либо цели. Синонимом способа являются средство, метод, прием, путь, мера [5, С. 537]. В педагогике дается определение «способ» как компонент динамической структуры деятельности, совокупность приемов и методов деятельности, обеспечивающих ее результат [6, с. 545]. В.И. Орлов считает, что способ как категория относится не только к процессу воздействия человека на другие объекты и самого себя. Он также может быть способом внешнего выражения содержания, проявления, развития, распространения, обитания, существования, устройства и т.п. различных объектов – одушевленных и неодушевленных, то есть феноменом их бытия [7, с. 30]. В.А. Сластенин определяет способ как некоторую систему последовательно осуществляемых операций (процедур), приводящая к решению задачи [8, с. 341].

Опираясь на интерпретацию понятий «способ» исследователей, мы конкретизировали данную дефиницию. Способ рассматриваем как конкретное действие, направленное на решение педагогических задач в совместной деятельности учащихся и учителя, влияющее на сознание, чувства, поведение учащихся; совокупность методов организации образовательного процесса, технологий, входящих в структуру обучения, направленных на развитие, формирование личности; процесс получения знаний, умений, навыков в совместной деятельности субъектов образования, направленный на достижение цели, с привлечением всех доступных технологий, средств, методов, форм, приемов.

В педагогическом исследовании нами выявлены и систематизированы способы формирования функционально грамотной личности в основной школе: коммуникативные (способ организации естественного общения, создания и демонстрации компьютерных презентаций); творческие (стихотвор-

ный способ изучения орфограмм и правил, алгоритмический способ и способ выполнения специально подобранных упражнений, индивидуальных домашних заданий); игровые (оргдеятельностные, ролевые, трансформационные игры, симуляции). Рассмотрим специфику способов более подробно.

Коммуникативные способы предполагают формирование речевой деятельности (воспринимать на слух информацию, понимать художественные произведения, осознанно читать тексты разных жанров, участвовать в диалоге, дискуссиях, пересказывать, отвечать на вопросы, выражать мнение и оценку), письменной деятельности (создавать различные письменные тексты, выражать собственную позицию), культуры речи (знание орфоэпических, грамматических норм и правил при общении), умений и навыков работать с информацией, получая ее из различных источников (справочной литературы, словарей, ресурсов Интернета).

Творческие способы нацелены на формирование умений осуществлять необходимые действия на базе имеющихся знаний, представить собственную точку зрения в различных письменных текстах и устных выступлениях.

Игровые способы повышают мотивацию, формируют навыки рефлексии в учебном процессе.

В учебном процессе на уроках гуманитарного цикла при формировании функционально грамотного ученика мы используем следующие способы: организация естественного общения, создание и демонстрация компьютерных презентаций, выполнение упражнений и индивидуальных домашних заданий, стихотворный способ изучения материала, составление алгоритмов, игровой способ.

Рассмотрим подробнее использование способов формирования функциональной грамотности учащихся в учебном процессе на различных этапах урока. На этапе организации начала занятия мы применяем игровой способ, который способствует принятию учащимися цели урока, актуализации опорных знаний и умений, формирует интерес к гуманитарным дисциплинам. Например, решая кроссворд, загадку или нестандартное задание учащиеся быстро включаются в учебный ритм. Заметим, что игровой способ в подростковом возрасте лучше воздействует на сознание учащихся и мотивирует на продуктивную деятельность во время урока. Решение дидактических задач обеспечивает переход к одному из главных этапов урока – изучению новой темы. На данном этапе восприятие и осмысление знаний происходит с помощью алгоритмического или стихотворного способа, позволяющего раскрыть творческие возможности и способности учащихся. Составляя оригинальные стихотворения, сказки или запоминая стихотворные тексты об орфограммах, правилах, учащиеся выражают собственные точки зрения, опираясь на личный, практический опыт при решении альтернативных задач, что способствует формированию коммуникативных процессов. Первичный контроль, проверка понимания материала происходит с помощью выполнения упражнений и индивидуальных заданий по предмету. Благодаря специально подобранным упражнениям осуществляется учет реальных учебных возможностей, интересов, склонностей, потребностей и запросов учащихся. Упражнения направлены на ликвидацию пробелов в знаниях, концентрацию внимания при усвоении важнейших научных понятий, теоретических положений, закономерностей и идей учебного материала, формирование умений выделять главное, существенное в содержании обучения, на предоставление связи содержания урока с практической деятельностью, потребностями общества, личным жизненным опытом и интересами школьников. Использование межпредметных связей в специально подобранных упражнениях и заданиях способствует формированию целостной научной картины мира. На этапе актуализации знаний применим способ создания и демонстрации компьютерных презентаций, способ организации естественного общения. На этапе обобщения материала, подведения итогов целесообразно использовать игровой способ или способ выполнения заданий, которые способствуют формированию осознанного отношения к своей учебной деятельности; умений сравнивать результаты деятельно-

сти с поставленными задачами; умений находить собственные причины недостатков и успехов на уроке; навыков рациональной организации учебного труда. Учитывая индивидуальный принцип обучения и дифференцированный подход в образовании, при задавании домашнего задания предлагаются различные варианты работ: от репродуктивного уровня (выполнение упражнения) до творческого уровня (написать рассказ или составить план проекта). Благодаря систематичному применению вышеописанных способов на уроках достигаются реальные результаты – активное участие всех учащихся на различных уровнях: репродуктивном (выполнение упражнений), конструктивном (составление алгоритмов, таблиц, схем, выступление с докладами, обсуждение сообщений), творческом (составление собственных текстов).

Таким образом, формирование функционально грамотного ученика на уроке предполагает развитие коммуникативных, информационных знаний, умений и навыков, формирование мотивации и рефлексии, умений использовать полученные знания в процессе жизнедеятельности, находить решения в нестандартной ситуации.

Способы формирования функционально грамотного ученика на уроке содействуют не только закреплению знаний, умений и навыков, но и формируют способность справляться с функциональными задачами в разнообразных учебных и внеучебных ситуациях. Формирование функционально грамотного ученика основной школы понимается нами как важнейшая задача современного образования.

#### Библиографический список

1. Федеральный государственный стандарт второго поколения. - URL: <http://www.standart.edu.ru>
2. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сборник материалов / под ред. А.А. Леонтьева. - М.: Баласс РАО, 2003.
3. Пересмотренная редакция о международной стандартизации статистики в области образования. - URL: [http://www.innovbusiness.ru/pravo/DocumShow\\_DocumID\\_33163.html](http://www.innovbusiness.ru/pravo/DocumShow_DocumID_33163.html)
4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. - М.: Азбуковник, 1999.
5. Алиева, Т.С. Словарь синонимов русского языка. - М.: ЮНЕСКО, 2001.
6. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. - Минск: Современное слово, 2005.
7. Орлов, В.И. Метод и педагогическая технология // Педагогика. - 2010. - № 8.
8. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. - М.: Академия, 2002.

#### Bibliography

1. Federal'nyj gosudarstvennyj standart vtorogo pokoleniya. - URL: <http://www.standart.edu.ru>
2. Obrazovatel'naya sistema "Shkola 2100". Pedagogika zdravogo smysla: sbornik materialov / pod red. A. A. Leont'eva. - M.: Balass RAO, 2003.
3. Peresmotrennaya redakciya o mezhdunarodnoj standartizacii statistiki v oblasti obrazovaniya. - URL: [http://www.innovbusiness.ru/pravo/DocumShow\\_DocumID\\_33163.html](http://www.innovbusiness.ru/pravo/DocumShow_DocumID_33163.html)
4. Ozhegov, S. I. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. - M.: Azbukovnik, 1999.
5. Alieva, T. S. Slovar' sinonimov russkogo yazyka. - M.: YUNESKO, 2001.
6. Pedagogika: Bol'shaya sovremennaya jnciklopediya / sost. E. S. Rapacevich. - Minsk: Sovremennoe slovo, 2005.
7. Orlov, V. I. Metod i pedagogicheskaya tehnologiya // Pedagogika. - 2010. - № 8.
8. Pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shyanov. - M.: Akademiya, 2002.

*Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 159.922; 37.015.32

#### **Suvorova O.V. THEORETICAL AND CONCEPTIONAL MODELS IN MULTI-SUBJECTIVE COMMUNICATIVE LEARNING SPHERE IN RE-SCHOOL INSTITUTIONS**

The article contains the model of multi-subjective communicative learning sphere in pre-school institutions as the sphere of child's personality development. The component of the sphere is the system of relations between a child and his parents as the translators of subjective experience and the communicative learning sphere of a pre-school institution as the basis in subjective experience of a child in his relations with friends. The main factor of the child development is his subjectively-oriented communication with adults.

**Key words:** factors of child subjectiveness, development, multi-subjective communicative learning sphere, subjective experience, subjectively-oriented communication.

*О.В. Суворова, зав. каф. общей психологии Нижегородского филиала Негосударственной образовательной автономной некоммерческой организации высшего профессионального образования «Институт бизнеса и политики», канд. психол. наук, доц., докторант Нижегородского Государственного педагогического университета (НГПУ), E-mail: [olgavenn@yandex.ru](mailto:olgavenn@yandex.ru)*

#### **ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИ ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

В статье представлена модель полисубъектной коммуникативно-познавательной среды дошкольного образовательного учреждения как пространства развития личности ребенка. Компонентами такой среды выступает система отношений детей со взрослыми как трансляторами субъектного опыта, а также коммуникативно-познавательная среда образовательного учреждения как основа собственного субъектного опыта ребенка в его отношениях со сверстниками. Решающим фактором становления способности ребенка к самодетерминации выступает субъектно-ориентированное общение со взрослыми.

**Ключевые слова:** факторы становления субъектности ребенка, полисубъектная коммуникативно-познавательная среда, субъектный опыт, субъектно-ориентированное взаимодействие.

Смысловым центром модернизации современной российской школы выступает поиск и реализация новой модели образования как пространства саморазвития субъектов образовательного процесса, способных к проектированию, построению и преобразованию развивающей социокультурной среды образовательного учреждения как подлинной событийной общности.

Стратегия современного дошкольного образования сориентирована на самоценность детства как важнейшего этапа субъектогенеза личности и нацелена сегодня на центральный внутренний ресурс личности ребенка - мотивирование его собственной активности в системе деятельности и отношений со взрослыми и сверстниками с целью совместного творческого взаимодействия, а, значит, на становление субъектно-начала его личности.

Организация психологического сопровождения сориентирована как на раскрытие потенциальных возможностей конкретного ребенка как активного субъекта деятельности и отношений, то есть развитие его индивидуальности, так и на эффективную адаптацию и социализацию личности в современном российском обществе.

Однако, усилия дошкольного образования и его психологического обеспечения, сталкиваются сегодня с объективными и субъективными трудностями.

К объективным трудностям относится перманентный конфликт процессов социализации (социального, личностного развития) и индивидуализации (социокультурного, субъектного, индивидуального развития) личности, а также кризис детства, связанный с разрывом смысловых связей в детско-взрослой общности, отчуждением в отношениях субъектов образования, размыванием культурно-исторического наследия, дегуманизацией человека и человеческих отношений.

Субъективные трудности связаны с компетентностными и позиционно-ролевыми различиями между участниками образовательного процесса в ДООУ, прежде всего, педагогами, психологами и родителями.

Усиление интегративных процессов в образовании формирует социальный запрос на психолого-педагогическое изучение позиций и содержания отношений в детско-взрослой общности как основу образовательного пространства в ДООУ и фактора развития субъектного начала личности ребенка, гармонизации социального и индивидуального развития.

В настоящее время перед дошкольным образованием встают задачи: разработки теоретико-организационных подходов к интеграции педагогической деятельности и психологического сопровождения дошкольного учреждения; создания технологий, интегрирующих воспитание, предметное обучение и психологическое сопровождение детского развития, педагогическую, дидактическую, психологическую и социально-личностную компетентность участников образовательного процесса; обеспечения условий активного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, развертывания многоплановых и многоуровневых форм отношений взрослых и детей (Д.И. Фельдштейн); проектирования и создания образовательного пространства в ДООУ на основе подлинной детско-взрослой общности (В.И. Слободчиков).

Иными словами, становление ребенка как субъекта развития требует создания особой образовательной среды, особого пространства развития и саморазвития в детском саду.

Средовой подход в образовании предполагает разработку системы действий со средой, позволяющих диагностировать, проектировать и реализовывать процесс воспитания и обучения (Л.В. Алиева, А.В. Гаврилин, И.В. Кулешова, С.Д. Поляков и др.).

Образовательное пространство является сложной многомерной системой сред, образуемых *отношениями* субъектов образовательного процесса и предметным окружением, *целое* и *функциональное* назначение которой – развитие личности ребенка. Поэтому существуют разные подходы к понима-

нию и определению сред и пространств в образовании (И. А. Баева, В. И. Слободчиков, В.И. Панов, В.А. Ясвин, И.М. Улановская).

Так, И. А. Баева определяет образовательную среду следующим образом: «...образовательная среда есть психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса» [1, с. 46].

Понимание И.А. Баевой образовательной среды как пространства социокультурной среды, как *целостности специально организованных педагогических условий* развития личности ученика концентрирует внимание на приоритете целевых установок развития ребенка и коммуникативных процессах в образовательном учреждении [там же].

О целевом характере образовательной среды, системообразующей роли целевых установок педагогического коллектива пишет И.М. Улановская, условно выделяя две группы школ в своем исследовании: школы, ориентированные на детей и школы не ориентированные на детей [2].

И.А. Баева также обозначает центральный, системообразующий компонент среды - совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений субъектов учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, мы определяем образовательную среду ДООУ как систему социокультурных, социальных, организационных (проектирование, формирование, мониторинг, управление), социально-психологических, психолого-педагогических, дидактических и пространственно-предметных условий развития и саморазвития ребенка как стратегической цели, и всех субъектов образовательного процесса, системообразующей основой которой является подсистема отношений в детско-взрослой общности.

Образовательная среда выступает динамическим пространством возможностей развития и саморазвития ребенка, а сам процесс развития дошкольника является опосредствованным и в узком, и в широком смысле слова.

Концептуальные основы и положения по созданию развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении центрируют внимание на ее целевом назначении – стимулировать субъектный опыт ребенка (А.В. Петровский, Л.М. Кларина, С.Л. Новоселова, Н.Н. Подъяков).

В тоже время, внимание и усилия исследователей развивающей среды образовательного учреждения как основы субъектного опыта дошкольника в большей степени сосредоточены на познавательных и развивающих аспектах пространственно-предметной среды (Н.В. Нишева, Р.А. Кирьянова, Н.И. Марецкая, М.Н. Полякова) и, в меньшей степени, на качестве отношений субъектов образовательного процесса в детском саду.

Таким образом, становление субъектного начала личности дошкольника требует создания и реализации *целостной развивающей системы условий* в ДООУ, которые, на наш взгляд, могут быть обозначены как *полисубъектная коммуникативно-познавательная среда*.

Принцип полисубъектности в отношениях и взаимодействии с ребенком в семье и образовательном учреждении должен реализовываться системно, с тем, чтобы обеспечить процесс развития не парциального, а *системного субъекта* деятельности и отношений. То есть, потенциал развития субъектности может быть реализован через актуализацию и интеграцию всех уровней субъектности ребенка: от субъекта общения, игры, познания, образа жизни, субъекта психической деятельности, морального субъекта до субъекта образа собственной жизни.

Необходимым условием становления системной субъектности является обеспечение широкого субъектного опыта [3]: от привычной активизации, операционального, рефлексивного опыта и навыков саморегуляции (субъектного опыта) до ценностного опыта и опыта сотрудничества, то есть полисубъектного опыта.

Опыт децентрации и сотрудничества со значимым другим направляют развитие ребенка от субъектности к полисубъектности, признанию и реализации субъектности другого человека, партнера, сверстника и взрослого. Опыт полисубъектного взаимодействия – это путь к подлинной субъектности, к становлению способности нравственного выбора.

Внешним и глобально значимым фактором становления субъектности является среда в широком понимании, как куль-

тура, система культурных знаков, значений и смыслов, порождаемых предметно-пространственной, семиотической и коммуникативной средой в процессе совместной деятельности ребенка и партнера по взаимодействию, родителя, педагога, сверстника, т. е. целостное социокультурное пространство, в которое включен ребенок.

Построенная нами модель развития личности старшего дошкольника в условиях полисубъектной коммуникативно-познавательной среды базируется на выделенных нами факторах развития субъектности дошкольника [4] и является вариантом развивающей среды в ДОУ, которая включает в себя следующие компоненты (см. рис.1).

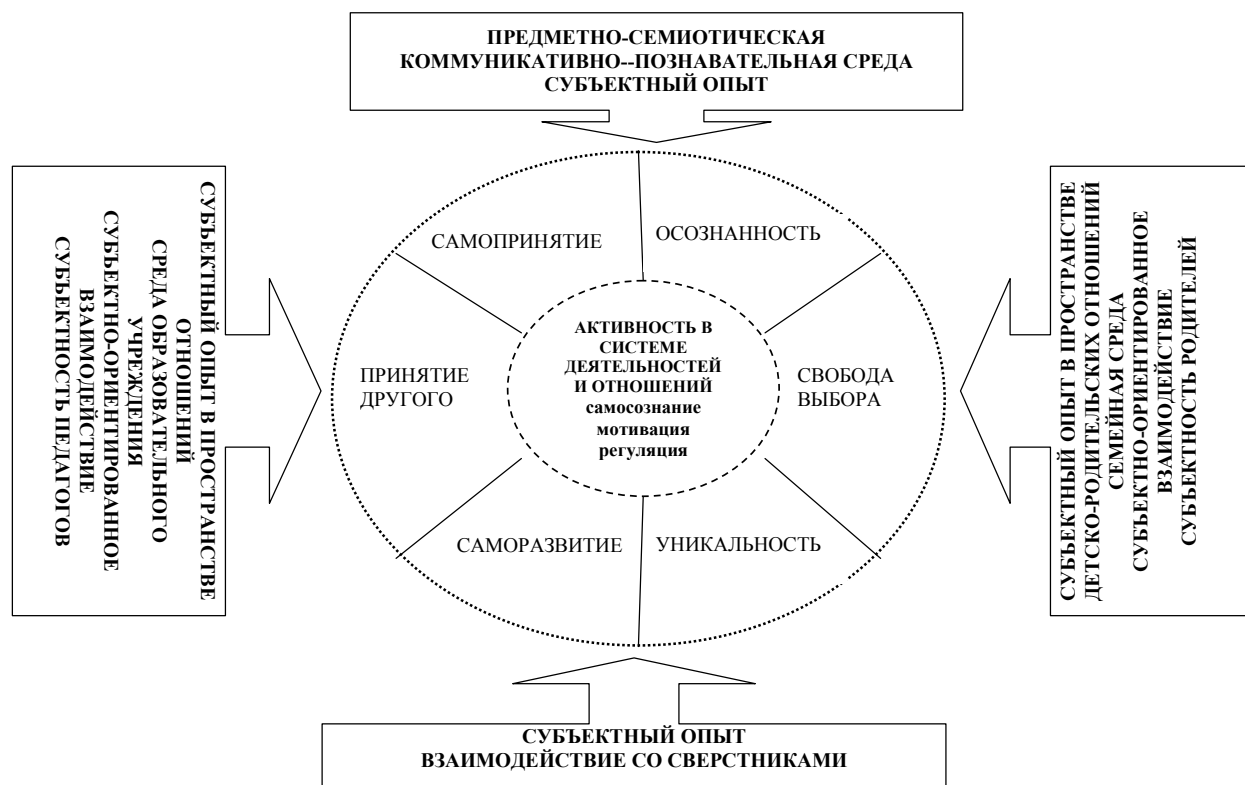


Рис. 1. Модель развития личности старшего дошкольника в условиях полисубъектной коммуникативно-познавательной среды

Рассмотрим последовательно содержание основных компонентов модели.

**1. Субъектность личности старшего дошкольника** — это по сути система самонавигации в новых жизненных, социальных и образовательных условиях, которые требуют от него активности как мотивации достижений, инициативы и ответственности, произвольного и волевого поведения, самостоятельности в постановке целей и принятии решений, диалога и сотрудничества, осознания и самоконтроля в общении, познании и учебной деятельности, принятия себя и другого в конфликтных ситуациях, сохранения чувства самоуважения и самооценности в случае неуспеха.

Субъектность личности как система ее преобразующих возможностей, в основе которой лежит отношение к себе как к деятелю, является целостным структурно-функциональным образованием с особым качеством и структурой [5].

Ядром субъектности является творческая (внешний вектор) и смыслообразующая (внутренний вектор) активность личности, в которую исследователи включают познавательную саморегуляцию, внутреннюю мотивацию, сознание (познание) и самосознание активности и деятельности, отношений.

В раннем онтогенезе, дошкольном и младшем школьном возрасте, такие компоненты субъектности как рефлексия, свобода выбора, уникальность, принятие другого, саморазвитие развиваются и существуют лишь в потенциальной, индивидуальной форме как своеобразная пластичная личностная мембрана, которая может быть актуализирована процессе взаимодействия со значимым взрослым.

Мы полагаем, что в структурной организации субъектности в раннем онтогенезе происходит развитие и дифференциация ее центрального компонента, ядра - преобразующей, творческой и смыслообразующей активности личности в системе деятельностей и отношений.

Преобразующий характер активности субъекта задается спецификой направленности (мотивацией) и способом управления ее потоком (саморегуляцией и интеллектом), а также качеством ее осознанности (сознанием и самосознанием).

Ведущим фактором развития субъектности шестилетнего ребенка является *уникальная система деятельностей*, в которые он включен. Творческая и смыслообразующая активность, реализуемая в системе деятельностей старшего дошкольника: игре, общении, познании, учебной деятельности дошкольного типа, продуктивных видах деятельности и есть потенциал субъектности, который накопил ребенок в процессе

освоения и присвоения этих деятельностей, в виде возможностей к преобразованию, самодетерминации и отношения к себе как к деятелю. Система деятельностей как опыт преобразующей активности и самодетерминации, произвольного и волевого поведения создает условия для активности особого качества, обобщения и интеграции субъектного опыта ребенка в общении, игре, познании, учебно-познавательной и продуктивных видах деятельности.

Коммуникативная деятельность играет роль сквозного механизма, реализующего присвоение субъектности ребенком [6].

Современное образование стремится к модернизации в русле парадигмы активности личности, личностно-ориентированного подхода. Практическая же ситуация в сфере образования и семьи зачастую требует реактивности и репродукции, ограничивая тем самым инициативу ребенка. Кроме того, имеющиеся формирующие стратегии и технологии развития у старшего дошкольника субъектных свойств являются парциальными и направлены на формирование субъектности ребенка в отдельных видах деятельности.

Создание комплексных психолого-педагогических программ развития *субъектности детей в системе деятельностей и отношений дошкольника*, интегрирующих усилия семьи и образовательного учреждения, являются важнейшими вопросами практики образования.

Таким образом, с позиции деятельностного подхода, в шестилетнем возрасте как в точке бифуркации сосредоточились возможности, с одной стороны, обобщения субъектного опыта, с другой стороны, обогащения, коррекции и компенсации тех свойств субъектности как *деятельностно-личностных образований*, которые складывались на всем протяжении дошкольного детства. В игровой деятельности как ведущей для дошкольника аккумулирован богатый субъектный опыт [3]. Игровая среда создает условия для тренинга субъектного опыта: от операционального, рефлексивного опыта и навыков саморегуляции, самоорганизации до ценностного опыта и опыта сотрудничества [3]. В системе деятельностей старшего дошкольника все больший вес занимает познавательная деятельность, познавательно-преобразующая активность и соответственно, познавательная субъектность выходит на первый план.

**2. Взаимодействие старшего дошкольника со сверстниками**, главным образом в игре, продуктивных видах деятельности, познавательной и учебно-познавательной деятельности дошкольника - решающий фактор развития децентрации, партнерства и сотрудничества. В совместной со сверстником игре как в ведущем виде деятельности дошкольника складываются произвольность (Д.Б. Эльконин), подчинение мотивов

(Л.И. Божович), самооценка и адекватный образ Я (М.И. Лисина), интеллект и децентрация (Ж. Пиаже), навыки сотрудничества (Е.Е. Кравцова, В.В. Рубцов, Е.В. Субботский, А.-Н. Перре-Клермон).

Кооперация со сверстником – ведущая форма субъектного опыта старшего дошкольника, влияющая на становление характеристик субъектности, поскольку стимулирует децентрацию и формирует отношение к другому как к ценности, способствует развитию принятия другого.

**3. Общение со взрослым** является не только стороной деятельности ребенка, но и выступает узловым моментом любой активности ребенка и наиболее значимым фактором становления его субъектности.

Событийная детско-взрослая общность является центром образовательного пространства детского сада как системы пересечения психолого-педагогической, родительской, семейной среды с детским сообществом.

Общение со взрослым как неотъемлемая часть, аспект детских деятельностей, несет в себе формы и образцы сотрудничества, смыслы человеческих отношений, социальный опыт в виде ценностей, норм, образцов, оценок. Поскольку в пространстве общения со взрослым складывается сознание и самосознание, задаются градиенты отношения к себе как к дея-

телю, к другому как ценностно-смысловые ориентировки, постольку общение со взрослым мы считаем наиболее значимым фактором формирующейся у старшего дошкольника субъектности.

Для шестилетнего ребенка атрибутивные характеристики субъектности по Е. Н. Волковой, такие, как активность, рефлексия, свобода выбора, уникальность, принятие другого, саморазвитие, как устойчивые личностные свойства - отдаленная перспектива субъектогенеза [6]. Однако, они могут стать (или не стать) предметом его субъектного опыта, сотрудничества со сверстником и субъектно-ориентированного взаимодействия со взрослым в системе отношений в семье и образовательном учреждении.

Под *субъектно-ориентированным взаимодействием* мы понимаем взаимодействие взрослого (родителей, педагогов) с ребенком, стимулирующее субъектные характеристики его личности. Личностно-ориентированное взаимодействие основывается на уважении личности ребенка и обеспечивает максимальное раскрытие активности и актуализацию субъектного опыта ребенка. Субъектно-ориентированное взаимодействие взрослого с ребенком включает в себя отношение к ребенку как к субъекту, осознанное воздействие на его субъектные свойства, создание условий для собственного субъектного опыта ребенка, трансляцию взрослым своих субъектных качеств растущему человеку.

Субъектно-ориентированное взаимодействие опирается на реципрокность субъектных свойств взрослого во взаимодействии с ребенком и направлено на максимальное раскрытие активности ребенка, предоставление ему свободы выбора деятельности, способов, отношений, стимулирование осознания и саморазвития, культивировании чувства своей уникальности, бесценности, бесподобности, оно демонстрирует безусловное принятие ребенка и задает образец сущностного отношения к другому.

Реализация субъектно-ориентированного взаимодействия взрослых с ребенком, родителей и педагогов, является главным и решающим условием становления особого качества активности, субъектной активности и субъектности у старшего дошкольника.

Система отношений со взрослыми, родителями и педагогами, а так же сверстниками, в которые включен старший дошкольник есть та событийная общность [7], в пространстве которой происходит становление его субъектности. Событийная общность становится фактором становления субъектности дошкольника при условии ее полисубъектности, когда эти отношения строятся на основе субъект-субъектного взаимодействия, взаимного признания ценности друг друга всеми участниками взаимодействия, всеми субъектами образовательного процесса.

**4. Предметно-семиотическая коммуникативно-познавательная среда** является

разновидностью и компонентом коммуникативной среды, поскольку дидактические, сюжетно-дидактические, обучающие, развивающие, конструктивные, проблемные игры и головоломки, предметы, знаки и символы, игры для экспериментирования несут в себе социокультурный опыт и предполагают диалог и сотрудничество в процессе работы с ними. Интерактивный характер предметно-семиотических игр позволяет ребенку осваивать их самостоятельно, в детской группе, с воспитателем, проявлять творчество, осваивать опыт осознанной самоорганизации активности в системе деятельностей (познавательной, учебно-познавательной, игровой, продуктивной) на основе культурных предметов и знаково-символических систем.

Знаково-символическая деятельность, включаясь в познавательную деятельность, становится широкой ориентировочной основой и аспектом разных видов детской деятельности, рисунка, игры, труда, конструирования, познания (Е.Л. Гаева, Л.А. Венгер, Г.А. Глотова, Н.Г. Салмина, О.В. Суворова).

Так, активность в разных видах деятельности становится целостной, централизованной на познавательной деятельности и

познавательной субъектности личности старшего дошкольника.

Познание, познавательная субъектность дошкольника рассматривается нами в контексте интеграции средового, системно-субъектного, субъектно-деятельностного и социокультурного подходов к личностному развитию ребенка.

Таким образом, создание полисубъектной коммуникативно-познавательной среды в дошкольном образовательном учреждении предполагает построение и реализацию системы

взаимодействия всех субъектов образовательного пространства (методистов, психологов, воспитателей, семьи, родителей) через интеграцию организационной, педагогической, методической деятельности и психологического сопровождения. С тем, чтобы обеспечить процесс развития и интеграции всех сфер субъектности ребенка в системе детских деятельности и отношений: общении, игре, познании, морально-нравственном поведении и образе жизни.

#### Библиографический список

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: учебное пособие / И.А. Баева, Е.Н. Волкова, Е.Б. Лактионова; под ред. И.А. Баевой. – М.: Экон-Информ, 2009.
2. Волкова, Е.Н. Психологические аспекты субъектности учителя. – Н. Новгород: НГЦ, 1997.
3. Улановская, И.М. Социально-психологическое развитие детей в разных образовательных средах // Ребенок в современном обществе: Сб. науч. ст. / научные редакторы: Л.Ф. Обухова, Е.Г. Юдина. – М.: МГППУ, 2007.
4. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. Рузской А.Г. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «Модэк», 1997.
5. Осницкий, А.К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. Психологический институт РАО. Центр социально-психологической помощи им. Ж. Казанова / под ред. М.К. Кабардова. Издательский центр «Эль-Фа». – Москва; Нальчик. – Вып. 1.
6. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная Пресса, 2000.
7. Суворова, О.В. Внешние и внутренние факторы развития субъектности шестилетнего ребенка // Известия Самарского научного центра РАН. – Самара. – 2010. Т. 12. – № 5 (3) (37).

#### Bibliography

1. Baeva, I. A. Psihologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy: uchebnoe posobie / I. A. Baeva, E. N. Volkova, E. B. Laktionova; pod red. I. A. Baevoy. – M.: kon-Inform, 2009.
  2. Volkova, E. N. Psihologicheskie aspekty sub'ektnosti uchitelya. – N. Novgorod: NGC, 1997.
  3. Ulanovskaya, I. M. Social'no-psiologicheskoe razvitie detej v raznyh obrazovatel'nyh sredah // Rebenok v sovremennom obschestve: Sb. nauch. st. / nauchnye redaktory: L. F. Obuhova, E. G. Yudina. – M.: MGPPU, 2007.
  4. Lisina, M. I. Obschenie, lichnost' i psihika rebenka / pod red. Ruzskoj A. G. – M.: Izd-vo "Institut prakticheskoy psihologii". – Voronezh: NPO "Modj", 1997.
  5. Osnickij, A. K. Psihologiya samostoyatel'nosti. Metody issledovaniya i diagnostiki. Psihologicheskij institut RAO. Centr social'no-psiologicheskoy pomoschi im. Zh. Kazanoko / pod red. M. K. Kabardova. Izdatel'skij centr "I-Fa". – Moskva; Nal'chik. – Vyp. 1.
  6. Slobodchikov, V. I. Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub'ektivnoj real'nosti v ontogeneze: uchebnoe posobie dlya vuzov / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. – M.: Shkol'naya Pressa, 2000.
  7. Suvorova, O. V. Vneshnie i vnutrennie faktory razvitiya sub'ektnosti shestiletnego rebenka // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN. – Samara. – 2010. T. 12. – №5 (3) (37).
- Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 159.922; 37.015.32

*Kuzminykh L.N., Suvorova O.V. MOVEMENT ACTIVITY AS A MANIFESTATION OF LIBERTY AND CULTURE PERSONALITY.* The present study contains an analysis of approaches to psychological assessment of human movement activity. The authors propose an original model of personality typology of movement activity. Liberty and culture of movement as an integrative indicators of movement activity can be used as scales for measurement, as well as the development strategy of the motion repertoire of personality in expressive practices.

**Key words:** a movement activity, the typology of movement activity, a liberty and culture of movement.

**Кузьминых Л.Н.** соискатель Нижегородского государственного педагогического университета (НГПУ), г. Нижний Новгород, E-mail: lor\_ku@mail.ru; **Суворова О.В.**, канд. психол. наук, доц. каф. возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета (НГПУ), г. Нижний Новгород, E-mail: olgavenn@yandex.ru

## ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ СВОБОДЫ И КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

В статье содержится анализ подходов к психологической оценке двигательной активности человека. Авторы предлагают оригинальную модель типологии двигательной активности личности. Свобода и культура движения как интегративные показатели двигательной активности личности могут быть использованы как шкалы для измерения, а также как линии развития двигательного репертуара личности в экспрессивных практиках.

**Ключевые слова:** двигательная активность, типология двигательной активности, свобода и культура движения.

Современная психологическая практика личностного роста немаловажна без телесно-ориентированных техник в психологии, обеспечивающих целостность и единство в осознании и проработке внутренних проблем человека.

Развитие и саморазвитие личности в психотерапевтическом процессе, как правило, тормозится «физиологическими корнями сопротивления изменениям» (В. Райх). В данном контексте психофизическая проблема в психологии представляет собой проблему соотношения характеристик двигательной активности человека и его личностных свойств.

Перед психологом, работающим с комплексными экспрессивными техниками, интегрирующими движение с индивидуальными и социокультурными смыслами из художественных текстов, музыки, живописи, встает задача выявления базисных многоуровневых системных, интегральных свойств индивидуальности, проявляющихся как в социальном, так и в телесном, индивидуальном, индивидуально-личностном измерении человека. Для практического психолога выделение индивидуально-типологических особенностей двигательной активности личности через систему многоуровневых свойств позволит провести диагностическое исследование «конвертированных» в двигательных паттернах психологических проблем и воздействовать на них интегральными телесно-ориентированными техниками экспрессии и конструирования новых личностных смыслов.

В настоящее время проблеме телесной интерпретации, распознавания и анализа телесных схем в психологии уделяется огромное внимание (А.А. Бодалёв, 1966; М.В. Буракова, 2000; Ю. В. Гранская, 1998; Е.В. Кузнецова, 1996; В.А. Лабунская, 1999; В.Н. Панфёров, 1974; О.О. Пугачевский, 1999; Г.В. Сериков, 2001). Процесс кодирования экспрессии рассматривается также в сценическом искусстве и театральной педагогике (С. Волконский, 1912, 1913; П.М. Ершов, 1959; К.С. Станиславский, 1985; В.И. Кочнев, 1983; Н.В. Рождественская, 1986).

Так, В. А. Лабунская утверждает, что изучение в психологии экспрессивных знаков распределено по следующим направлениям:

1. произвольный и произвольный компоненты движения, их сочетание;
2. физиологические параметры: тонус, сила, комбинации мышечных сокращений и т.п.;
3. связь экспрессивного движения с определенными психическими явлениями;
4. в феноменологическом плане предложена «топография мимического поля» [1, с. 21].

Изучая мелкую мимическую моторику, Р. Экмен и В. Фризен (Ekman P., Friesen W.) создали «метод кодирования выражений» FAST (выражение основных эмоций) и систему кодирования активности лицевых мышц – Facial Activity Coding System, которая позволяет подробно описать двигательную экспрессию человека.

Кодируя невербальный язык общения, Р. Бердвистл ввел понятия «кин» (мельчайшие, далее не делимые, наименее заметные движения) и «кинема» (более крупные единицы, с помощью которых происходит реальное общение людей); кинемы образуют структуру и объединяются в более крупные единицы – «кинеморфы», «кинеморфемы» и «кинесинтагмы», по которым производилась запись совершённых движений (Р. Бердвистл, 1952).

Однако подобное описание движений теряет целостность и смысловую выразительность, что делает невозможным интерпретацию «телесных схем» в психомоторике.

В театральных, спортивных и танцевальных классах также идёт непрерывное обсуждение проблемы описания и интерпретации движений. Например, С.Г. Волконский, вслед за Ф. Дельсартом, создал классификацию выразительных движений в координатах перемещения в мысленном пространстве относительно центра окружности, который полагался в мысленном центре тела (в позвоночнике, в области солнечного сплетения). По отношению к центру (позвоночнику) были выдвинуты такие показатели движения, как концентрическое

(к центру), эксцентрическое (от центра) и движение в срединном относительно центра положении («равновесии») – нормальное [2, с. 52].

С.Г. Волконский охарактеризовал двигательные показатели в плане смысловой и эмоциональной выразительности психологического состояния следующим образом: движение от центра имеет эмоционально-смысловую нагрузку «расширения, распространения» (в том числе, чувств, переживаний субъекта); концентрическое движение означает «сжатие», «собирающее, сдерживающее» эмоций; равновесие – сохранение, стабилизацию состояния.

В лекциях об актерской игре С. Эйзенштейн разбирал выразительные проявления субъекта и также выделял центр тела и периферию. Он предлагал рассматривать мимику тела как по областям («мимика руки», «мимика лица» и т.д.), так и мимику тела в целом, а также координацию и композицию выразительного проявления в условиях художественного воспроизведения, и т.д. [3, с. 113].

Система анализа выразительных движений Рудольфа фон Лабана, названная им системой форм усилий [4, с. 253], описывает динамику движения при помощи четырех факторов: пространства, силы, времени и течения (энергии). Р. Лабан, рассуждая о траектории движений человеческого тела в пространстве, создал «Икосаэдр», который дает возможность более детально описывать ориентацию. Имея форму кристалла, «Икосаэдр» насчитывает восемь вершин куба, которые соединяют шесть квадратных поверхностей. Работая с 3-мерным пространством, можно выделить 3 прямоугольника с 4 вершинами (3 плоскости, пересекающие друг друга). Соединив их вершины, можно получить 12 точек, касающихся поверхности сферы. Поверхности между точками образуют 20 равнобедренных треугольников, формируя тем самым икосаэдр. В линиях «Икосаэдра» Лабан выделял гармоничные и негармоничные траектории движения.

О. В. Протопопова, изучая психо-тонический компонент моторики, выделила в качестве важного критерия оценку лицевой обращенности тела субъекта по отношению к объекту деятельности и направление движения по отношению к нему – приближение или удаление [5]. Она оценивала также преобладание типа движения по сагиттальной, фронтальной и диагональной плоскостям. При этом диагональная плоскость оценивалась двояко: если движение шло, перекрещивая сагиттальную плоскость (например, правая рука двигалась по диагонали налево), то оно фиксировалось как закрыто-диагональное; если движение было направлено от сагиттальной плоскости наружу (правая рука по диагонали направо), то это движение считалось открыто-диагональным [5]. О.В. Протопопова выделяла фазический (операционный) и психо-тонический (эмоционально-смысловой) аспекты движения. Кроме прочего, обращалось внимание на энергетическую характеристику движения как на силу желания приблизиться или удалиться от объекта.

Связь психологического портрета ребёнка с его двигательной активностью на занятиях О.В. Протопопова отмечала следующим образом: «...очень скоро выявилось, что у каждого ребенка есть излюбленные направления, стержневые плоскости, по которым он распределяет свои движения» [5, с. 688]. На основании преобладающих форм движений ею были описаны соответствующие «моторные типы»: сагиттальный, фронтальный, диагонально-закрытый и диагонально-открытый [5, с. 691].

А.Я. Бродский также предложил способ анализировать выразительные движения по координатам горизонтали, вертикали, сагиттали. Он пишет о том, что указанные направления движения являются одновременно координатами «внутреннего, символического психологического пространства» открытый [6].

Метод исследования танца через анализ пространственно-временной структуры (ПВС) был предложен В. Зигфридом. На основе записи танцевального действия анализировались характерологические черты участников и их межличностные связи [7].



Создатель метода когнитивной пластикодрамы В.Н. Никитин исследовал пантомимические «ответы» участников действия на конкретные запросы ведущего [8].

Невербальные «ответы» участников оценивались на основании следующих критериев: «адекватность», «ригидность», «пластичность», «нестандартность». В ходе применения проективной методики В. Н. Никитиным оценивался «свободный поток» переживаний, чувств, когнитивных концепций.

Обращая внимание на перемещение центра тяжести и устойчивость человека при анализе двигательной активности, С.Д. Руднева и А.В. Пасынкова пишут: «В состоянии общей психофизической готовности началом всякого движения является перемещение центра тяжести» [9, с. 88]. Восприятие «центра тяжести» как источника первоначального импульса к движению локализовано в области солнечного сплетения. Когда субъект целостен в этом переживании, он устремляется в какую-либо сторону всем своим существом, что телесно проявляется в резком смещении центра тяжести в момент инициации движения и сохранении этого качества позы в течение всего движения [9]. Состояние мышечного тонуса или «мышечного чувства» играет важную роль в работе над творческим созданием пластического образа в рамках занятий. Под мышечным чувством понимается, прежде всего, умение почувствовать неадекватное происходящему движению напряжение мышц и освободиться от него: «недостаточно тонкое мышечное чувство приводит к неспособности локализовать напряженное и ненатянутое состояние мышц и регулировать степень их напряженности. ...Неумение локализовать и снимать напряжение в мышцах, активно не участвующих в движении, рождает так называемые зажимы, которые нарушают беспрепятственное протекание целостного двигательного процесса» [9, с. 87].

Базовое понятие для танцевально-двигательной психотерапии – «Кинесфера», ввела Мэрион Чейс. Оно обозначает пространство вокруг тела, в котором тело может двигаться, и которое служит для описания движений человека. «Кинесфера» включает в себя 3 базовых яруса, в которых совершается движение – верхний, средний и нижний. О взаимосвязи типа движений и психологической характеристики танцора говорит Габриэла Рот (Roth G., 1987). Так, широкие, размашистые движения, как бы раскрывающие тело, характеризуют лидерские качества.

Созданный ею проект «Тропа танца» (Dancing Path), известный также как «Танец пяти ритмов», выделяет пять первичных ритмов движения, которые, по ее мнению, присутствуют во всех культурах и являются репрезентациями онтологических качеств: Flowing – это плавные, мягкие, округлые и текущие движения, движения «женской» энергии; Staccato – резкие, сильные и четкие движения, «мужские» движения; Chaos – хаотические движения; Lyrical – тонкие, изящные движения, такие, как полет бабочки или падающего листа; Stillness – движение в неподвижности, наблюдение за первичными импульсами движения, выражаясь образно, это «пульсирующая статуя» [10].

Исследуя кинесферу практически, А. Гиршон упоминает о базовых культурных телесных метафорах, определяющих способ восприятия окружающего мира, анализирует метафору и мифы в контексте восприятия человеком собственного тела [11].

Так, «низ» и «верх» в пределах собственного тела определяются как нечто оппозиционное, конфликтующее. По мнению автора «...наблюдения показывают, что для большинства людей основная зона движения и танца – средний ярус с ограниченной амплитудой движения... Стереотипы движений в этой области (верхний ярус), в основном, связаны с «романтическими» клише балетной и эстрадной хореографии (нижний ярус). Движения в этих областях символически связаны с движением по времени личной истории к детству и... характеризуются спуском по эволюционной лестнице к животным» [11].

Таким образом, в анализе двигательной активности человека используют такие психомоторные показатели, как преоб-

ладание плоскостей построения движений – сагитальной, фронтальной, диагональной (О.В. Протопопова); индивидуальный мышечный панцирь (В. Райх); «мышечное чувство» (А.В. Руднева); положение и степень подвижности «центра тяжести», энергетика выполнения движения (А.В. Руднева); ярусы построения движений в кинесфере, тип движения (Roth G., В.Н. Никитин). Используются также анализ владения невербальной культурой поведения и базовые культурные метафоры (Н. А. Багдасарова, Е.П. Белинская, В. Биркенбил, Г.В. Бороздина, И.Н. Горелов, В.П. Конечкая, В.А. Лабунская, В.П. Морозов).

В нашей работе в качестве таких базисных характеристик двигательной активности личности, интегрирующих движение и личность и позволяющих быстро оценивать и оптимизировать состояние человека на первых занятиях по телесно-ориентированной психокоррекции, мы используем два показателя – *свободы и культуры* движения и поведения в целом.

Степень раскрепощенности, свобода двигательной активности являются, на наш взгляд, основополагающими, интегративными психомоторно-личностными показателями. Свобода необходима для осуществления любой двигательной активности. Гармоничное, здоровое, сильное, гибкое человеческое тело предполагает наличие высокого уровня двигательной свободы и, наоборот, психологические проблемы, закрепившиеся в жестких двигательных стереотипах и мышечных блоках, лишают человека возможности свободно, творчески и спонтанно реагировать на непрерывный поток изменений окружающей среды. По мнению специалистов, работающих в телесно-ориентированной психотерапии, свободное и раскрепощенное тело человека является доказательством его психосоматического здоровья (В. Райх, М. Фильденкрайз, Ф. Александер, А. Лоуэн, Ж.Э. Далькроз, Р. Лабан, Я. Морено, А. Янов, А. Дункан, Я. Макнаутон, М. Бензен, В.Ю. Баскаков, А. Гиршон и др.).

Свобода двигательной активности человека (мыслительной, творческой, физической) включает в себя фактор *свободы выбора* вариантов движения и поведения, стиля эмоционально-волевой саморегуляции, автономного или зависимого.

Свобода выбора, в свою очередь, *зависит от культурного потенциала* личности. Человек существует, функционирует, творит в социокультурном пространстве. Культура в этом смысле – это нравственные, моральные, гностические и материальные ценности общества, это умения, знания, обычаи и традиции. Исследователи культуры невербального поведения (А. Пиз, П. Экман и У. Фризен, Д. Мацумото, Х. Папушек, С.Л. Рубинштейн, Н.Н. Визетей, И.А. Стернин, И.М. Быховская, А.И. Андреева, В.А. Лабунская, С.В. Дмитриев и др.) предполагают наличие выработанных веками двигательных «кодов» (например, «кины» и «кинемы» в кинесике), принятых в социуме.

Через контакт с матерью, с членами семьи возникают «базовые социальные интроекции, которые становятся неким «осадком», историческим сгустком, результатом, причиной, то есть влиянием новизны бытия, результатом чего становится материалистическая концепция личности» [12, с. 53]. Чем богаче, разнообразнее материальные и социальные условия, связи, средства, в которых человек существует, функционирует и творит, тем выше его культурный потенциал, сознательность и ответственность в свободном выборе и проявлении воли.

*Культура движения* в нашем понимании – это высококачественный и эффективный, в смысле достижения полезного приспособительного и самораскрывающего результата, индивидуальный сплав расово-национальной, внутриродовой, гендерной и социальной культур, проявляющийся в движении и двигательном репертуаре человека. Культура движения человека проявляется в системе культурно-специфических двигательных моделей, культурных образцов, паттернов, осваиваемых личностью.

Исследуя психомоторную активность человека, его двигательный ресурс, мы обращаем внимание на состояние его здоровья, на свободу владения своим телом, а также на такой

показатель, как состояние культурного развития человека, богатство и гармоничность двигательного репертуара личности, проявляемого в движениях тела.

Необходимым условием полноценного владения собственным телом является телесное здоровье. Это понятие включает в себя, во-первых, здоровье в общем физиологическом понимании, во-вторых – сформированный, зрелый и ясно осознаваемый «образ тела», а в-третьих – достаточный уровень мотивации для поддержания собственного здоровья. «Субъективное ощущение здоровья – это чувство удовольствия, получаемое от тела, которое иногда достигает радости. Именно в таких состояниях мы ощущаем связь со всеми живыми существами и со всем миром. Боль, напротив, изолирует нас от других. Здоровье проявляется в грациозных движениях, в «сиянии» тела, а также в его мягкости и тепле. Полное отсутствие этих качеств означает смерть или смертельную болезнь, с возрастом наше тело грубеет, и мы приближаемся к смерти» (А. Лоуэн). Трагедия технократической цивилизации состоит в том, что в изучении человека используется сопоставление его с машиной, механизмом, полуавтоматом. Между тем, любое человеческое движение наполнено смыслом и содержанием, направленным вовне (семиотика движений). Любое «живое движение» – это выражение себя, собственной природы, эмоций, мыслеобразов... Так, любая знаковая телесная модель пронизана внутренними константами. Например, в семиотике жестов и поз обычное рукопожатие (жест приветствия, прощания, согласия) окрашено эмоциональным состоянием человека, отношением к собеседнику, к окружающему, к самому себе в данной ситуации.

Таким образом, при анализе двигательной активности человека мы выделяем и используем два показателя и, соответственно, 2 шкалы, позволяющие ее оценивать: *свобода движения* (СД) и *культура движения* (КД).

В показатель «Свобода движения» (шкала СД) мы включаем степень наличия / отсутствия «мышечного панциря», индивидуальный набор мышечных гиперблоков или гипоблоков, степень мышечной реактивности, раскрепощенности. Если изучение семиотики движений человека через призму шкалы СД показывает, насколько человек открыт, коммуникативен, пластичен и гармоничен в невербальных проявлениях себя вовне, то показатель «Культура движения» (шкала КД) проявляет владение социокультурным пластом двигательного этикета – жеста, мимикой, позами и другими общепринятыми выразительными движениями. Шкала КД показывает, насколько широк или скуден репертуар кинесических средств и движений, используемых человеком при невербальном взаимодействии.

Так, если первый показатель (шкала СД) указывает на степень аутентичности личности, её индивидуальности и самости, то второй показатель (шкала КД) – на качество и степень развития ее идентичности и социализированности. Эти показатели ортогональны, но и взаимосвязаны. Полноценное, координированное и *свободное* владение своим телом возможно только при зрелом, гибком и *культурно* обусловленном мировоззрении и пластичном физическом теле, способном отражать перечисленные качества и возможности.

Сочетание разных уровней развития этих свойств является у нас основой для построения психологической типологии двигательной активности личности. Создавая свою типологию, мы базировались на подходах к пониманию двигательных психомоторно-личностных типов О.В. Протопоповой [5] и А.М. Айламазьян [13], которые выделяют в качестве базовых показателей пространственного восприятия движения: владение сагиттальным, фронтальным, диагональным, открытым и закрытым, стилями двигательной самопрезентации в пространстве (О.В. Протопопова, 2002; С.Д. Руднева, 1982; А.М. Айламазьян, 2008).

Однако, данные авторы не включают в типологию такие психомоторные характеристики движения, как положение и подвижность центра тяжести, гармония соотноше-

ния разнополюсных характеристик движения, преобладающие ярусы движения и их соотношение.

По нашему предположению, динамическое взаимоотношение выделенных показателей моторики: стержневой плоскости движения, динамики центра тяжести, динамической устойчивости, состояния тонуса мышечной системы, ярусов и векторов движения, – являются значимыми в передаче экспрессивного смысла движения.

Основываясь на собственной психологической практике, мы можем утверждать, что психологически здоровый человек одинаково хорошо владеет сагиттальным, фронтальным и диагональным (открытым и закрытым) типами плоскостной психомоторики, в зависимости от ситуативных требований. Его двигательный репертуар отличается грацией, гибкостью и большой вариабельностью: от медленно-плавных, мягких до мощных, ярких, отрывистых, резких движений. Каждое движение наполнено внутренним смыслом, свободной эмоцией, реактивно по отношению как к внешним, ситуативным стимулам, так и к внутренним факторам влияний – к *медитативному* поиску собственной внутренней ритмопластики, *раскрытию в пространстве собственного мировоззрения через движение*, индивидуальному проявлению набора присущих ему эмоциональных характеристик, двигательного-символическому кодированию, а также реализации смыслов и целей.

Психологическое здоровье предполагает, что в двигательном самовыражении человек свободно манипулирует **центром тяжести** в пределах собственного тела в зависимости от выполняемого движения, легко перестраивает тип и вектор движения, одинаково свободно пользуется всеми ярусами кинесферы, что возможно только при отсутствии хронических мышечных напряжений и «застывания» на двигательном стереотипе. Таким образом, физическое и психологическое здоровье тесно связаны и могут быть выражены через понятия свободы и культуры двигательной активности.

Наша природа позволяет нам владеть разнообразными способами встраивания тела в пространство. Более того, любые изменения окружающего нас мира, влекут за собой приспособительные изменения в поведении.

Психологически здоровым вариантом, по мнению О.В. Протопоповой и А.М. Айламазьян, является открыто-диагональный стиль движения. Фронтальный, сагиттальный и закрыто-диагональный стили свидетельствуют о внутриличностных конфликтах и психологических проблемах.

Однако, мы считаем, что гармония и баланс свободы и культуры движения наиболее прогностичны как интегральные показатели физического и психологического здоровья человека.

Рассмотрим типы двигательной активности личности, которые мы обозначаем как *Двигательно-личностную типологию*, на основе предложенных нами психомоторно-личностных показателей по векторам свободы и культуры движения.

### 1. Высокий уровень свободы и культуры движений.

Первый тип Двигательно-личностной типологии соответствует высоким показателям по шкалам свободы и культуры движения (см. рис. 1).

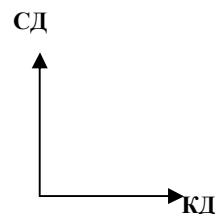


Рис. 1. Высокие уровни двигательной свободы и культуры

При высоких показателях СД и КД ярко и динамично раскрывается индивидуальная природа человеческого «Я», его интеллектуальные, эмоциональные и волевые аспекты. Это лидер по праву, четко ставящий перед собой личные цели, методично и творчески добывающий их. Это человек, эф-

эффективно взаимодействующий с внешним пространством, способный к построению и поддержанию взаимосвязей высокого уровня. Для личности подобного уровня одинаково характерны умения временно закрываться, восстанавливая личный энергоресурс, анализировать причинно-следственные связи, входить в контакт с внутренними эмоциональными переживаниями, так же как способность открыто, свободно и творчески взаимодействовать с внешней средой, реализовывая свой созидательный потенциал.

Двигательная активность носит творчески-импровизационный характер, являясь одновременно адекватной социокультурной коммуникацией и проводником собственных, индивидуальных и мировоззренческих принципов. Свободная манипуляция формой и рисунком движений, ритмикой и характером пластики (короткие и длинные лигатурные движения, отрывистое «стаккато», экспрессивное движение, движение-медитация и т.п.) характерны для высокого уровня индивидуальной культуры владения собственным телом, телесного сознания. Такой уровень в своем выражении требует гармонично развитого телесно-мышечного потенциала. Использование плоскостной направленности движений (сагиттальной, фронтальной, диагонально-открытой или закрытой) в динамике не носит «зависающего» характера, является выражением движения к цели и отношения к этой цели, а выбор плоскости, формы и ритмопластики в каждом случае определяется конкретной ситуацией.

## **2. Высокий уровень свободы движения и низкий культурный уровень движений.**

Второй тип был отмечен нами как достаточно высокий уровень двигательной свободы в сочетании с низким уровнем двигательной культуры (см. рис. 2)

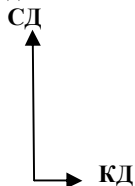


Рис. 2. Высокий уровень свободы и низкий культурный уровень движений

Такая комбинация двигательной активности выражается в ничем не стесненных, свободных движениях, плохо структурированных и социально не обусловленных. Подобная картина характерна для раннего детского возраста. Однако если при взрослении уровни не выравниваются, то мы имеем дело с педагогической и образовательной запущенностью. Человек при свободном, раскрепощённом движении не проявляет «знаковой», символической, культурной принадлежности к какой-либо группе или структуре. Возможны преобладания гендерных, социальных или этнических составляющих при рассмотрении вектора КД, но на данном примере эти составляющие проявляются неосознанно, спонтанно, вне требований социальной среды. Иными словами, вектор КД в данном случае не используется сознательно, не является символом культурного и интеллектуального развития.

Третий тип предполагает средние величины по шкалам свободы и культуры движений (см. рис. 3).

## **3. Средние уровни свободы и культуры движения.**

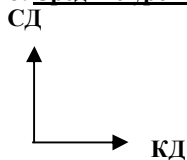


Рис. 3. Средние уровни свободы и культуры движения

Средние уровни векторов указывают на индивидуальную картину наличия мышечного панциря, с одной стороны, и недостаточный уровень базовой культуры личности в целом, с другой. Двигательная активность носит заученный, сознательный, сверхконтролируемый характер. Движения довольно скудны по амплитуде, динамике и вариабельности. Выбор плоскости для презентации себя в пространство не осознаётся в полной мере.

Выбор имиджа стереотипичен для определённого социального круга, характерен грубый, обобщённый шаблон в использовании поз, жестов и мимики.

Хронические мышечные зажимы препятствуют свободной циркуляции биоэнергии в теле, а потому уровень самораскрытия и самоактуализации личности в пространство низкий. Как правило, люди со средними векторами свободы и культуры движения не являются творцами своей судьбы, ограничены в выборе качества жизни. В профессиональном плане они не выбирают работу с большой ответственностью, занимают тихую скромную должность и довольствуются малой, но стабильной зарплатой.

Любая новая информация перерабатывается через призму субъективных стереотипов и искажается, что не даёт возможности ни профессионально расти, ни повышать качество жизни в целом.

## **4. Низкий уровень свободы движения и высокий – культуры движений.**

Четвёртый тип обладает высокой культурой движения в сочетании с низким показателем двигательной свободы (см. рис. 4).



Рис. 4. Низкий уровень свободы движения и высокий – культуры движений

При наличии сложившегося мышечного панциря говорить о культуре двигательной активности довольно сложно: с одной стороны, это перенос культурного потенциала из телесных проявлений в область мозговой деятельности, а с другой – *можно ли на примере зажатого, невыразительного тела увидеть культурную составляющую личности в целом?* Внешне это может проявляться в виде разнообразных, адекватных ситуации, но малоамплитудных и невыразительных движений. Проблема сверхконтроля в данной ситуации наиболее ощутима. При недостаточной энергетической поддержке движения теряют языковую составляющую и малоэффективны. Механическая двигательная трансляция необходимых данных о себе позволяет видеть лишь социальный статус, но никак не личность в целом.

В целом, подобные люди лишены обаяния, свободной грации и импровизационности движений. Благодаря достаточно высокому интеллекту они могут выполнять сложные операции, быть руководителями низкого и среднего звена, но в общении с людьми у них часты непонимание и конфликтность. Контакты с ними поверхностны и сухо информативны.

Отсутствие свободы движений говорит об отсутствии свободного творчества, креативной мобильности, нестабильности собственной идентичности, включая психомоторную его составляющую.

Таким образом, несмотря на высокий показатель наличия общей культуры личности, говорить о высоком качестве жизни приходится только в её материальном проявлении. Коммуникации, личная жизнь, интимный опыт с данной комбинацией по шкалам не удовлетворительны.

## **5. Низкие уровни свободы и культуры движения.**

Пятый и последний тип характеризуют низкие показатели свободы и культуры движений (см. рис. 5).

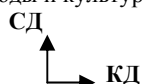


Рис. 5. Низкие уровни свободы и культуры движения

При одинаково низких уровнях свободы и культуры движения речь идет о слабо развитой в культурно-интеллектуальном плане личности с наличием множества психологических проблем, отраженных в теле в виде мышечного панциря. Движения скудные, корявые, при выполнении любого двигательного акта требуется огромный энергетический ресурс, не соответствующий самому движению. В данном случае возможно говорить о психических отклонениях личности, либо о перенесении в недавнем времени тяжелой психологической травмы и временной самоизоляции.

Таким образом, наша типология выделяет пять двигательно-личностных типов, что позволяет наиболее эффективно прогнозировать и строить психокоррекционный процесс. Возможность дифференцировать и детализировать мы видим в интеграции психомоторной и двигательно-личностной типологии. Соотношение нашей типологии и типологии О.В. Протопоповой позволяет расширить личностно-двигательную типологию и сделать её более точной при диагностике на практических занятиях. Каждому из выделенных О.В.Протопоповой типов движения в пространстве (сагиттальному, фронтальному, закрыто-диагональному, открыто-диагональному) соответствуют выделенные нами типы двигательной активности.

При описании двигательной активности отмечаем сначала соответствующий психомоторный тип по О.В. Протопоповой, а затем по предложенным нами шкалам. Так, например, Иванов Н.Н. обладает фронтальным типом психомоторики со средними показателями по шкалам свободы и культуры движения, или, например, Петрову А.А. соответствует закрыто-диагональный тип психомоторики с превышением шкалы свободы движения над шкалой двигательной культуры.

Выделяя психомоторные плоскости как критериальный показатель можно констатировать, что самой терапевтической является открыто-диагональная плоскость. Даже при наличии одного из уровней векторов открыто-диагональный тип движения, в связи с постоянной обращённостью к внешнему миру, открыт к взаимодействию, обогащая этим своё культурное и мировоззренческое поле.

Наиболее слабый ресурс мы видим в низких уровнях свободы и культуры движения при любом пространственном способе двигательной реализации себя (сагиттальном, фронтальном, диагональном).

Предложенный подход к анализу двигательной активности личности через показатели свободы и культуры движения включает в себя следующие направления практической работы: осознание личностью связи между образом тела, характером его двигательной активности и собственными психологическими особенностями, проявляющимися в конкретных жизненных ситуациях; диагностику и самодиагностику психомо-

торики с прохождением двигательного теста по шкалам СД и КД и обсуждением результатов.

Например, при выявлении уровня по шкале СД мы обращаем внимание на силу, гибкость и пластичность, а при анализе шкалы КД – на разнообразие, уместность и символическую выразительность движения. Здесь происходит выявление психологических защит, выражающихся в напряжении или, наоборот, в невозможности усилить мышечную активность адекватно выполнению движений.

Также выявляются и подвергаются анализу двигательные стереотипы, проявляющиеся в наборе навязчивых движений, анализ характера расположения тела в плоскости, исследование индивидуального мышечного панциря, и т.д.

Важно при выявлении паттернов проанализировать конкретные жизненные ситуации, при которых паттерны наиболее ярко проявляются. Так как двигательно-мышечный паттерн – явление метафорическое, то наиболее важным при вербальной работе с ним является доведение до осознания причин его появления и поддержания, его проектной направленности в будущее и жизненных ограничений, диктуемых паттерном.

Не менее важны индивидуальный подбор методов телесной коррекции с учётом состояния физического и психологического здоровья человека – от выполнения конкретных физических упражнений до символической метафоризации и спонтанности, а также возможность применения в группе тренинга новых способов взаимодействия с окружающей средой в разнообразных ситуациях.

Например, работа в паре символизирует невербальную эмпатию, возможность выстроить гармоничные отношения в личной жизни и т.д. Занятия по свободной двигательной импровизации в группе, где происходит интуитивное «вчувствование в ситуацию» и реализации себя как личности в ней. Через партнёрство происходит взаимообогащение культурно-символическими формами, осознание себя как личности и субъекта отношений. Появляется ситуационная гибкость двигательного репертуара. При разнополюсной группе совершенствуются феминно-маскулинные взаимоотношения, а вместе с развитием двигательного репертуара рождается ощущение гармоничности и адекватности разнообразия форм партнёрства. Здесь же формируются и оттачиваются двигательные характеристики того социального статуса, на который претендует участник занятий.

Таким образом, предложенные нами типы двигательной активности личности на основе оценки таких характеристик, как свобода и культура движения, а также характер направленности и организации движения в пространстве имеют прогностические и коррекционные возможности в танце-двигательной психотерапии. Они позволяют организовать процесс психологического сопровождения на основе актуализации ресурса личности к осознанию собственной двигательной активности, ее связи с личностными и жизненными проблемами человека.

Подобный подход делает возможным организовывать индивидуальную и групповую работу через эффективные формы самовыражения и коммуникации в движении, раскрепощает и актуализирует творческий ресурс личности.

#### Библиографический список

1. Лабунская, В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). – Ростов н/Д.: Издательство Рост. Ун-та, 1986.
2. Волконский, С. Выразительный человек. – СПб.: Аполлон, 1908.
3. Эйзенштейн, С. Психологические вопросы искусства. – М.: Смысл, 2002.
4. Рудестам, К. Групповая психотерапия. – М. - 1993.
5. Протопопова, О.В. Моторика и психоортопедия. – В кн. Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия в 2- т. / Под ред. В.В. Лебединского и М.К. Бардышевской. – Т. 2. – М.: ЧеРо: Высшая школа: Издательство МГУ. – 2002.
6. Бродский А.Я. Внеречевое общение в жизни и в искусстве: Алфавит молчания. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
7. Зигфрид, В. Танец – искусство движения: красота как свойство поведения. – Сб. Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики. – Москва: Мир, 1995.
8. Никитин, В.Н. Пластико-драма: Новые направления в арт-терапии. – М.: Когито-Центр, 2003.

9. Руднева, С.Д. Опыт работы по развитию эстетической активности методом музыкального движения / С.Д. Руднева, А.В. Пасынкова // Психологический журнал. – 1982. – Т.3. – № 3.
10. Roth, G. March to Extasy: Teaching of Urban Shaman. – NY, 1987.
11. Гиришон, А. Кинесфера: пространство движения, 2010. – Р/д:  
<http://www.isra-trainings.com/articles/dance/kinesphera.html>.
12. Менегетти, А. Психосоматика. – Москва: БФ Онтопсихология, 2007.
13. Айламазьян А.М. Связь моторики человека с его личностными характеристиками / А.М. Айламазьян, Т.С. Князева // Вопросы психологии. – 2008. – № 2.

## Bibliography

1. Labunskaya, V. A. Neverbal'noe povedenie (social'no-perceptivnyj podhod). – Rostov n/D.: Izdatel'stvo Rost. Un-ta, 1986.
2. Volkonskij, S. Vyrzitel'nyj chelovek. – SPb.: Apollon, 1908.
3. Jzenshtejn, S. Psihologicheskie voprosy iskusstva. – M.: Smysl, 2002.
4. Rudestam, K. Gruppovaya psihoterapiya. – M. – 1993.
5. Protopopova, O. V. Motorika i psihoortopediya. – V kn. Psihologiya anomal'nogo razvitiya rebenka: Hrestomatiya v 2- t. / Pod red. V. V. Lebedinskogo i M. K. Bardyshevskoj. – T. 2. – M.: CheRo: Vysshaya shkola: Izdatel'stvo MGU. – 2002.
6. Brodeckij A. Ya. Vnerechevoe obschenie v zhizni i v iskusstve: Azbuka molchaniya. – M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2000.
7. Zigfrid, V. Tanec – iskusstvo dvizheniya: krasota kak svojstvo povedeniya. – Sb. Krasota i mozg. Biologicheskie aspekty estetiki. – Moskva: Mir, 1995.
8. Nikitin, V. N. Plastikodrama: Novye napravleniya v art-terapii. – M.: Kogito-Centr, 2003.
9. Rudneva, S. D. Opyt raboty po razvitiyu jsteticheskoy aktivnosti metodom muzykal'nogo dvizheniya / S. D. Rudneva, A. V. Pasyunkova // Psihologicheskij zhurnal. – 1982. – T.3. – № 3.
10. Roth, G. March to Extasy: Teaching of Urban Shaman. – NY, 1987.
11. Girshon, A. Kinesfera: prostranstvo dvizheniya, 2010. – R/d:  
<http://www.isra-trainings.com/articles/dance/kinesphera.html>.
12. Menegetti, A. Psihosomatika. – Moskva: BF Ontopsihologiya, 2007.
13. Ajlamaz'yan A. M. Svyaz' motoriki cheloveka s ego lichnostnymi harakteristikami / A. M. Ajlamaz'yan, T. S. Knyazeva // Voprosy psihologii. – 2008. – № 2.

*Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 371.1

*Ivanova S. TEACHERS ACTIVITY AS AN OBJECT MONITORING OF INNOVATION PROCESSES IN NON-FORMAL PEDAGOGICAL EDUCATION.* The authors propose a model for monitoring innovation in teacher education. We consider the activities of the teacher on relevant indicators. The risks to this kind of monitoring are found.

**Key words:** activities of the teacher, the innovation processes in teacher education, monitoring, informal teacher education, public examination.

**С. В. Иванова**, канд. пед. наук, ст. н.с. лаборатории инноватики и управления в педагогическом образовании Учреждения РАО «Институт педагогического образования»; **С.С. Талзи**, аспирант УРАО ИПО, г. Санкт-Петербург E-mail: s.ivanova@iporao.ru

## ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ОБЪЕКТ МОНИТОРИНГА ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В НЕФОРМАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Авторы предлагают модель мониторинга инновационных процессов в педагогическом образовании. Рассматривается деятельность педагога по актуальным показателям. Определены риски проведения мониторинга.

**Ключевые слова:** деятельность педагога, инновационные процессы в педагогическом образовании, мониторинг, неформальное педагогическое образование, общественная экспертиза.

Приоритеты инновационного прорыва во всех сферах жизни России подчёркиваются в различных правительственных программных документах. Отражены они и в национальной инициативе «Наша новая школа». Система обеспечения нововведений в образовании предполагает создание гибкой, целостной системы инновационной политики как определенной стратегии в отношении к инновационным процессам, которая должна осуществляться на всех уровнях. Достижение определенных успехов в реализации инновационного процесса зависит от мнения профессионалов и общественности. Отношение социума к инновациям может заметно ускорять или, наоборот, замедлять введение конкретной инновации. В связи с этим возникает потребность осмысления деятельности педагога в аспекте инноваций. Исследование и анализ динамики мнения педагогической общественности относительно уже состоявшихся и потенциально возможных изменений – задача изучения нововведений, ориентированная на возможность осуществить более полный анализ противоречий и реально

возможных негативных процессов, связанных с ними. Изучение нововведений предполагает широкое использование различных традиционных и нетрадиционных методов исследования (опросы, наблюдения, контент-анализ, экспертные оценки, имитационные игры и др.).

Прежде чем представить в этом ключе деятельность современного педагога, рассмотрим определения мониторинга и сопровождающих его процессов. Наиболее разработано понятие мониторинга в экономике. Мониторинг по отношению к промышленным процессам рассматривается как

1) непрерывное наблюдение за экономическими объектами, анализ их деятельности как составная часть управления (от лат. monitor — напоминающий, надзирающий);

2) процесс систематического или непрерывного сбора информации о параметрах сложного объекта или деятельности для определения тенденций изменения параметров [1].

Нам представляется, что эти положения о мониторинге в отношении педагогического образования можно отнести в целом при определённых допущениях и к таким объектам изучения, как деятельность педагога, инновационные процессы в педагогическом образовании, неформальное и информальное педагогическое образование. Полагая, что все указанные категории взаимосвязаны между собой, далее будем иметь это в виду при построении нашей модели мониторинга. Обратимся с целью уточнения определения мониторинга к работе И.А. Богачека и Э.В. Онищенко [2, с. 163]. Авторы рассматривают мониторинг в образовании с позиций управления как:

- самостоятельную функцию управления, комплекс мероприятий, направленных на получение полной, ориентированной на предметную область, информации о функционировании сложной системы в целях управления (в рамках мониторинга проводится выявление и оценивание проверенных действий, при этом обеспечивается обратная связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности ее конечным целям);

2) постоянное или периодическое слежение, а также измерение или испытание объекта с целью его управления; сбор, хранение, обработка и распространение информации об исследуемых объектах; непрерывное, длительное наблюдение за состоянием среды и управление им путем своевременного информирования людей о возможном наступлении неблагоприятных критических или недопустимых ситуаций.

Рассматривая профессиональное образование, те же авторы [2, с. 163] понимают мониторинг как 1) процесс непрерывного научно обоснованного, диагностико-прогностического слежения за состоянием, развитием учебного процесса в образовательном учреждении в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения; 2) научно обоснованную систему периодического сбора, обобщения и анализа социальной информации и представления полученных данных для принятия стратегических и тактических решений.

Вслед за указанными авторами важно обратить внимание, что мониторинг выступает как важнейшая часть и информационная база службы методического сопровождения образовательного учреждения. Далее необходимо уточнить особенности определений «мониторинг» и «измерение» и их взаимосвязь. Разъяснение сути терминов «измерять» и «осуществлять мониторинг», используемых в тексте стандартов ИСО серии 9000:2000, дано в «Руководстве по терминологии, используемой в ИСО 9001:2000 и ИСО 9004:2000»:

1) *Measure - измерять* (глагол): - определять или устанавливать пространственную величину или количество (чего-нибудь); определять или устанавливать (пространственную величину или количество) путем приложения некоторого предмета с известным размером или объемом или путем сравнения с некоторой фиксированной единицей измерения.

2) *Monitor - осуществлять мониторинг* (глагол): следить, надзирать, держать под наблюдением, периодически измерять или проверять, особенно с целью регулирования или управления.

Обратим внимание на особенности приведенных терминов, обратившись к переводам из англо-русских словарей [1]. *Measuring* – измерение, контроль, замер, обмер; *monitoring* – контролирование, наблюдение, слежение, текущий контроль.

Сравнивая определения ИСО и словарей, можно сделать вывод, что «Измерять» можно двумя способами: в одних случаях количество определяют путем пересчета или сравнивая с некоей величиной, принятой за единицу измерения, в других – расчетным путем. Таким образом, осуществление мониторинга также может иметь два варианта: слежение (надзор и т.д.) без измерения чего-либо

и слежение (надзор и т.д.) с измерением. Далее, чтобы определиться с выбором варианта мониторинга, рассмотрим, насколько он может быть применён к рассматриваемому нами объекту – деятельности педагога.

В конце 80 г.г. статусу понятия «деятельность» стал придаваться полидисциплинарный характер. В результате широко стал применяться деятельностный подход в изучении сторон поведения, сознания, личности человека. Классификация видов деятельности затруднена тем, что в мировой гуманитарной науке этот термин имеет широкое значение. В английском языке «деятельность» переводится как «activity» и обозначает вид практической или познавательной активности человека определяется этим понятием. Однако не все проявления жизненной активности могут быть отнесены к деятельности. Подлинная деятельность всегда связана с преобразованием действительности (чему в большей степени соответствуют немецкие термины «Tätigkeit», «Handlung») [3]. В представленных толкованиях нам наиболее близко представление о деятельности педагога как об активности, преобразующей действительность, так как это более всего соответствует понятию ресоциализации инноваций (доведения инновационной активности до поведенческого уровня – Н.Н. Суртаева).

Рассматривая образовательную деятельность обучающегося, как всегда инновационную, А.М. Новиков [4] подчёркивает, что в педагогической системе «педагог – обучающийся», всегда будет иметь место только проектное управление. При рассмотрении управления в динамике А.М. Новиков указывает на рефлексорное (ситуационное) управление и опережающее управление. Рефлексорным называется управление, при котором управляющий орган реагирует на изменения или внешние воздействия по мере их появления, не пытаясь прогнозировать их или влиять на них. Опережающее управление основывается на прогнозе условий и требований к функционированию системы. Мониторинг инноваций в педагогической деятельности позволяет продуктивно управлять учебным процессом, т.к. даёт возможность знать объект управления, диагностировать его параметры и, соответственно, иметь базу для проективного управления: педагогу, как и руководителю, важно уметь опережать события («руководить – значит предвидеть»). В связи с этим важно выстроить модель мониторинга и отобрать его критерии в соответствии с актуальной или прогнозируемой ситуацией.

Мониторинг инновационных процессов можно рассматривать во взаимосвязи с инновационной диагностикой. Инновационная диагностика охватывает, во-первых, прогноз вероятности появления различных нововведений в будущем, во-вторых, даёт более или менее полную картину перспектив развития конкретного нововведения, его последствий во всех сферах жизнедеятельности людей, виртуально фиксирует разные варианты восприятия его людьми, прогнозирует общественное мнение, на которое невозможно не ориентироваться. Инновационная диагностика происходит в три этапа:

1 - до реализации нововведения (фиксация всех возможных проблем, которые могут возникнуть в ходе инновационного процесса; полученная информация в данном случае носит в значительной мере политически и идеологически окрашенный характер);

2 - во время его осуществления (конструктивное переосмысление знания позволяет проводить оперативную доработку, проектировку реализации нововведения с учетом конкретных ситуационных особенностей);

3 - после него (через сопоставление целей и полученных результатов нововведения с определенными признаками, характеризующими среду его освоения).

Инновационная диагностика включает в себя диагностику среды нововведения и диагностику процесса его осуществления [5, с. 311]. Мы полагаем, что в интересующем нас мониторинге на всех этапах инновационных процессов в зависимости от их характера и выбранных целей может быть использован как «мониторинг без измерения», так и «мониторинг с измерением». Преимущество имеет вариант отслеживания без изменений. Это связано прежде всего с тем, что в деятельности педагога основные функции чаще всего не имеют количественного выражения.

В роли количественного индикатора может быть использован показатель качества образования, однако он является вспомогательным, так как поставить успех инновации в прямую зависимость от качества нельзя. В реальных процессах мониторинга это может привести к погоне за подтасовкой результатов обучения, административному давлению и др. негативным явлениям.

Сам же вопрос о качестве образования можно отнести к сложной проблеме педагогической науки. Изначально качество - философская категория, выражающая относительную устойчивость предметов и явлений [6, с. 51]. В современном образовании ведётся инновационный поиск совершенствования систем оценивания качества образования, качества деятельности педагогов.

В связи с обозначенной проблемой необходимо разнести соотношение терминов «мониторинг», «измерение» и «процесс». Проанализировав состояние этого вопроса в сфере технической продукции, мы сочли возможным взять на перенести полезные для образования позиции. Обратим внимание, что в стандарте ИСО 9001:2000 вначале просто говорится о «важности... измерения показателей... процессов», а затем и напрямую требуется «осуществлять мониторинг, измерять и анализировать... процессы», применяя для этого «подходящие методы».

Существует представление о том, что «Управлять можно только тем, что можно измерить». Согласимся, управлять невозможно без осуществления измерений определенных показателей и/или слежения за их изменениями как в ходе конкретной единичной реализации какого-то процесса, так и при его неоднократном повторении. Тем не менее, взаимосвязь мониторинга и измерений стандартами ISO не отмечена. На этом основании будем полагать, что наш процесс мониторинга необходимо обозначить как исследование, слежение, наблюдение с дальнейшим сопоставлением с необходимыми количественными данными о качестве образования.

При этом любой процесс необходимо рассматривать с двух точек зрения: процесс как «событие» и процесс как «явление». Цели мониторинга и измерений «процесса-события» направлены на обеспечение результативного управления ходом процесса. Причём основная задача руководителя при оперативном управлении заключается в поддержании процесса в нормальном состоянии и получении запланированных результатов.

В мониторинге технологического производства наиболее структурно-проработанными попытками систематизировать показатели «процесса-явления» обозначены следующие три позиции: показатели процесса; показатели продукта процесса; показатели удовлетворенности клиентов процесса. В свёрнутом варианте мониторинга это может быть применено к образованию, как детей, так и взрослых. Представляется возможным отследить:

- показатели качества учебного процесса (организацию, здоровьесбережение, соотношение затрат и др.);
- продукты процесса (полученные данные о динамике результатов образования, конкретные интеллектуальные и материальные продукты деятельности обучающихся);
- показатели удовлетворенности участников процесса (мнения обучающихся, отзывы родителей, отклики заказчиков образования со стороны партнёров образовательного учреждения и др.).

Подвергая сомнению возможность получения сиюминутных прибылей от социальных вложений, мы основываемся на том, что "за педагогической профессией исторически закрепились две социальные функции - адаптивная и гуманистическая" ("человекообразующая"). Адаптивная функция связана с приспособлением учащегося, воспитанника к конкретным требованиям современной социокультурной ситуации, а гуманистическая - с развитием его личности, творческой индивидуальности" [3]. Поэтому при оптимизации показателей мониторинга, на наш взгляд, предпочтение сле-

дует отдавать тем из них, которые отражают гуманистическую функцию педагогической профессии.

Далее представим предлагаемую нами модель мониторинга инновационных процессов, а затем применим её к такому объекту, как деятельность педагога. Причём рассматривать будем прежде всего педагогическое образование: во-первых, потому, что считаем его равнозначным по ценности практической деятельности, во-вторых педагогическое образование будем считать важным фактором успешности педагога в профессиональной деятельности и залогом качества образования выпускников. Акцент сделаем на сфере неформального педагогического образования как на наиболее значимой, предпочитаемой и непрерывной сфере образования педагога.

Наша модель мониторинга в свёрнутом варианте включает в себя следующие блоки: 1 - мониторинг потребностей, 2 - мониторинг процесса, 3 - мониторинг результата, 4 - мониторинг возможных рисков. Применять её можно как в комплексе, так и отдельными компонентами. С позиций системного подхода модель мониторинга можно представить в следующем развёрнутом виде.

#### **Модель мониторинга реализации инновационных процессов**

##### **в педагогическом образовании**

1. Цель мониторинга инновационных процессов в педагогическом образовании.

Выявление реального состояния условий обеспечения качества образования:

- а) с точки зрения педагогического состава и администрации учреждений различных уровней,
- б) с точки зрения обучающихся в учреждении и их родителей.

2. Задачи мониторинга:

- 1) выявление состояния удовлетворённости качеством педагогического образования педагогического (андрогического) состава учреждения;
- 2) отслеживание динамики количественных показателей качества образования в учреждении, анализ причин изменений;
- 3) выявление проблемных полей, наличия процессов поиска их решения.
- 4) состояние проектной, исследовательской, экспериментальной, инновационной деятельности в учреждении и их влияние на развитие учреждения, состояние качества образования педагогического коллектива;
- 5) анализ соответствия целей, ценностей, смыслов и характера протекания инновационных процессов в педагогическом образовании задачам развития и миссии учреждения.

3. Принципы проведения мониторинга.

*Оптимальная периодичность* (достаточная для формирования целостной объективной картины с обозначенными перспективами решения проблем и не превращающая процесс мониторинга в самоцель). *Целесообразность* (чёткость постановки смыслов, целей, задач проведения мониторинга). *Технологичность* (организованность и продуманность процедур). *Доступность информации* о выводах многоуровневого анализа результатов (с позиций методологии, практики, здравого смысла). *Принцип гуманизма*, принцип антропологической повседневности.

4. Объекты мониторинга – процесс и результат педагогического образования.

4.1 Качество процесса непрерывного педагогического образования подвергается мониторингу следующих составляющих: процессы обучения, процессы воспитания, процессы развития педагогических коллективов и профессиональных сообществ, инновационные процессы в учреждении и в его социальном окружении, проектная деятельность, экспериментальная деятельность, исследовательская работа в учреждении.

4.2 Качество результата: качество образования и образовательный процесс в целом.

5. Субъекты мониторинга: субъекты управления мониторингом (администрация учреждения, методическая команда); субъекты – технологи проведения мониторинга (технические работники, волонтеры, другие временно привлеченные сотрудники); субъекты-участники мониторинга (педагоги, андрологи, родители, обучающиеся); субъекты-аналитики результатов мониторинга (аналитическая группа, компетентностная команда, администрация).

6. Технологии и формы мониторинга (фокус-групповое исследование, образовательный ретренинг, диагностический педсовет, мозговой штурм, рефлексивный анализ, эссе, диагностические имитационные игры, работа с опросными листами и др.).

7. Этапы, процессы, периодичность мониторинга.

7.1 Определяющий этап мониторинга подразумевает определение смыслов и целей проведения мониторинга, разработку процедур и опросных листов, проектирование технологии проведения мониторинга.

7.2 Текущий технологический этап включает в себя следующие шаги: реализация процедур мониторинга, текущая экспертиза результатов и рефлексия процесса, смыслов, отношений в связи с проведением мониторинга инновационных процессов в педагогическом образовании.

7.3 Завершающий (промежуточный этап) подразумевает: анализ результатов проведения мониторинга; при промежуточных результатах – вывод о целесообразности поддержки инновационных процессов; на завершающем этапе – анализ итогов реализации инноваций, позитивные и отрицательные итоги незавершенных инновационных процессов.

7.4 Периодичность определяется целесообразностью проведения процедур мониторинга. Наличие инновационных процессов в педагогическом образовании отслеживается не реже 1 раза в год.

8. Рамочные границы и иерархия результатов мониторинга.

8.1 Высокий уровень результата. Качественные и количественные результаты: достижения педагогов и детей в результате реализации инновационных процессов в педагогическом образовании.

8.2 Удовлетворительный уровень. Этот уровень характеризуется позитивными изменениями в процессе педагогического образования.

8.3 Минимально-достаточный уровень. Фиксирование наличия/отсутствия инновационного поиска.

8.4 Появление новых смыслов продолжения/прекращения внедрения инновационных процессов в педагогическое образование.

9. Условия проведения мониторинга:

- адекватность процедур ценностям и ожидаемым результатам;

- объективность в оценивании результатов;

- опора на актуальные научные, практические, социальные ориентиры;

- нестянутость и необременительность для субъектов мониторинга (иными словами, применительно к условиям проведения мониторинга, проводящие его должны постоянно иметь ввиду позиции по отношению к обследуемому: ради чего? и «не навреди!»).

В связи с рассматриваемой моделью представляет интерес аналогичный опыт – **научно-методический проект** «Разработка содержания модели оценки педагогической деятельности» (МОУ СОШ №25 г. Томска, руководитель – Ляшенко Е.И.). Авторы пытаются решить **проблему** отсутствия адекватных критериев оценки и инструментария при аттестации педагогов. По их мнению, способы отслеживания качества деятельности педагога должны быть способны охватить все этапы работы педагога и позволять оценить педагогическую деятельность учителя всесторонне и максимально объективно. Мы согласны с тем, что

необходимо стремиться к возможности представления оцениваемых показателей в виде объективных количественных данных, используя процедуры замещения, групповой экспертной оценки и т.д.. О необходимости проведения общественной экспертизы и об опыте её применения говорится рядом учёных (Л.С. Илюшин, Н.Ю. Конасова, И.И. Соколова, Э.В. Онищенко и др.). Полагаем, что аналогичное суждение может быть сделано и в отношении мониторинга. Далее более необходимо остановиться на рисках проведения мониторинга.

1. **Формализм.** Стремление к полной формализации показателей, характеризующих качество преподавания, способно выхолостить истинные результаты творческой деятельности, к которой относится деятельность педагога.

2. **Авторитарное давление** отдельных субъектов мониторинга с целью получить «заданные результаты».

3. **Конъюнктурная подтасовка** результатов.

4. **Недооценка / переоценка** незавершенных инновационных процессов в педагогическом образовании.

5. **Не учитывается ценностный (аксиологический) аспект** оценки. В них все виды деятельности педагога и отдельные показатели внутри видов полагаются равнозначными, а обобщенные оценки и итоговая оценка деятельности преподавателя вычисляются как среднее арифметическое оценок отдельных показателей.

Педагогическая наука и практика, развивая идеи неформального образования, стратегически нацелены на совершенствование качества образования. Однако, вместе с тем, как отмечает Самсон О Ганга [7] в своём философском анализе, осмысливая современные перспективы информационного обучения (E-Learning революции), в образовании всё ещё много проблем, вызванных недостаточным профессионализмом преподавателей. Поэтому есть опасность того, что внедрение электронного обучения в сфере образования столкнётся с риском развития обучения на основе недоказанных теорий. Здесь более перспективным нам представляется соединение формальных мероприятий профессионального обучения в учебных заведениях с неформальными и неформальными практиками образования. Учитывая, что содержание и влияние неформального и неформального образования не всегда подконтрольны андрагогам, необходимо продумывать способы управления этими сферами. Поэтому необходим активный поиск способов повышения компетентности педагога в сфере расширения экспертных умений, расширения его инновационной активности и инновационной восприимчивости.

И.И. Соколова, Э.В. Онищенко, Л.С. Илюшин предлагают модифицировать систему взаимодействия государства и негосударственных институтов оценки качества образования [8, с. 77]. Базу для основ такого сотрудничества авторы усматривают во взаимной заинтересованности в рамках реализации таких механизмов взаимодействия, как дополнение, замещение, признание или делегирование. Мы полагаем, что эти механизмы могут распространяться и на мониторинг инновационных процессов в педагогическом образовании, т.к. деятельность педагога, качество образования, инновационные процессы в педагогическом образовании являются детерминированными категориями.

Представление учреждениями собственного опыта самообразования, неформального образования представляет интерес для других педагогических сообществ и может быть ими развито в собственной системе повышения квалификации. Эта система неформального образования в самообучающемся образовательном учреждении может включать в себя целевые педсоветы и семинары, информационно-сетевой ресурс, проектные технологии, исследования и др. Поддерживая идеи расширения функций педагогической деятельности [9, с. 56], рассматриваем постулат делового менеджмента в образовании в предложенном И. А. Богачеком варианте: «В управлении принципиально два равных вектора — нацеленность на дело и на человека, занятого этим делом». В качестве примера дополним нашими сведениями данные, которые выявлены в исследовании по постдипломному педагогическому образова-



нию. Обозначенные авторами [10] позиции опроса могут быть выбраны, на наш взгляд, в качестве показателей мониторинга инновационных процессов в непрерывном педагогическом образовании. На основании представленных показателей, можно попытаться провести мониторинг инновационных процессов так, как он выглядит с точки зрения практикующих педагогов. В табл.1. нами представлено сравнение показателей слушателей городских курсов повышения квалификации

(колонка 3) с показателями по Фрунзенскому району С.-Петербурга (колонка 4), взятыми из содержания статей коллективного сборника по итогам районных курсов повышения квалификации. Кроме того, нами приведены данные по показателям, которые в исследовании [10] не приводятся (п.7 - 14), табл. 1. часть 2.

Табл. 1.

Результаты мониторинга состояния инновационных процессов  
в деятельности педагога ( 2011г., регион - Санкт-Петербург)

№ п/п	Параметры мониторинга инновационных процессов в деятельности и непрерывном (неформальном) образовании педагогов	По СПб	По Фрунз. району
1	2	3	4
1	расширение возможностей для творчества педагогов.	69,9%	67%
2	повышение информационно-технической оснащённости повседневной педагогической деятельности	72,2%	46%
Использование современных интенсивных технологий обучения (наряду с традиционными технологиями)			
	Игровые технологии применяют	61,7%	48%
	метод проектов	45,2%,	12%
	обучение в малых группах	40,9%	
	обучение в сотрудничестве	44,3%	36%
Инновационные методы диагностики результатов образовательной деятельности:			
1)	метод тестовых заданий применяют в своей деятельности	90,4%	
2)	метод самооценки -	49,6%;	96%
3)	метод взаимной оценки	45,2%;	84%
4)	портфолио	19,1%;	6%
5)	рейтинговая система диагностики	11,3%	
6)	труд в целом стал более интересным.	53,0 %	48%
Дополнительные сведения о состоянии инновационных процессов в различных сферах образования педагога и его практической деятельности			
1	2	3	4
7)	Необходимость обучения педагогов и родителей	-	67%
8)	Инновации в управлении различными сферами педагогической деятельности	-	16%
9)	Необходимость участия в исследованиях	-	16%
10)	Инновационные технологии социальной и профессиональной адаптации	-	73%
11)	Инновационная активность по сопровождению педагога и ребёнка (психолого-педагогическая, андрагогическая).	-	43%
12)	Инновации в сфере здоровьесбережения	-	28%
13)	Инновации в интеграции с дополнительным (художественным, музыкальным и др.) образованием	-	24%
14)	Воспитание как проблемное поле инновационных процессов	-	54%

Таким образом, при построении моделей мониторинга деятельности педагога в контексте неформального педагогического образования, методическим командам образовательных учреждений и организаторам курсов повышения квалификации следует предусматривать:

- 1) учёт ценностных ориентаций педагогов и соотношение их с целями, формами и методами проведения мониторинга;
- 2) оптимальный набор количественных и качественных показателей, имеющих инновационную актуальность; нефор-

мализованность показателей и исключение тенденций к выхолащиванию смысла проведения мониторинга;

- 3) выявление с помощью мониторинга проблем и далее - полей для введения инноваций в подготовку педагогов, управление образовательным учреждением; в учебно-воспитательный процесс;

- 4) возможности развития профессионально-общественных форм мониторинга и экспертизы, направленных на совершенствование качества образования; формирование экспертных

компетентностей педагога в ходе неформального педагогического образования;

5) развитие различных форм сетевого сотрудничества, неформального и информального педагогического образования.

#### Библиографический список

1. Яндекс – Словари [Э/р]. – Р/д на 20.05.2011.
2. Богачек, И.А. Управление качеством в вузе в условиях Болонского процесса: монография / И.А. Богачек, Э.В. Онищенко. - М: Эконинформ, 2010.
3. Педагогическая деятельность. Педагогика / В. Слостенин, И. Шиянов, Е. Исаев [Э/р]. – Р/д: <http://www.otrok.ru/teach/enc/txt/5/page47.html>
4. Основы педагогической деятельности / Сайт академика РАО Новикова А.М. [Э/р]. – Р/д: [http://www.anovikov.ru/artikle/ped\\_dej.htm](http://www.anovikov.ru/artikle/ped_dej.htm);
5. Большой энциклопедический словарь: философия, социология, религия. Политэкономика / Главн. науч. ред. и сост. С.Ю. Солодовников. - МН: МФЦП, 2002.
6. Современная философия: словарь и хрестоматия. - Ростов на-Дону: Феникс, 1995.
7. Перспективы в области образования: философский анализ. Самсон О Ганга, Ян Рикетс Educational Philosophy and Theory by Samson O Gunga, Ian W Ricketts [Э/р]. – Р/д: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-5812.2007.00332.x/abstract>;
8. Соколова, И.И. Своеобразие организации государственной и профессионально-общественной оценки качества педагогического образования/ И.И. Соколова, Л.С. Илюшин, Э.В. Онищенко // Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании: материалы Четвёртого международного методологического семинара 1-24 февраля 2011г. / под общ. ред. И.И. Соколовой. - СПб.: Учреждение РАО ИПО, 2011.
9. Богачек, И.А. Закономерности сдерживания развития современных систем управления образованием // Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании: материалы четвёртого международного методологического семинара 1-24 февраля 2011г. / под общ. ред. И.И. Соколовой. - СПб.: Учреждение РАО ИПО, 2011.
10. Ключин, В.И. Постдипломное образование как фактор современного развития педагогической деятельности // Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании: материалы четвёртого международного методологического семинара 1-24 февраля 2011г. / под общ. ред. И.И. Соколовой. - СПб.: Учреждение РАО ИПО, 2011.

#### Bibliography

1. Jandeks – Slovare [Eh/r]. – R/d na 20.05.2011.
2. Bogachek, I.A. Upravlenie kachestvom v vuze v usloviyah Bolonskogo processa: Monografija / I.A. Bogachek, Je.V. oniwenko. - M: Jekoninform, 2010.
3. Pedagogicheskaja dejatel'nost'. Pedagogika / V. Slastjonin, I. Shijanov, E. Isaev [Eh/r]. – R/d: <http://www.otrok.ru/teach/enc/txt/5/page47>
4. Osnovy pedagogicheskoy dejatel'nosti / Sajt akademika RAO Novikova A.M. [Eh/r]/ - R/d: [http://www.anovikov.ru/artikle/ped\\_dej.htm](http://www.anovikov.ru/artikle/ped_dej.htm)
5. Bol'shoj jenciklopedicheskij slovar': filosofija, sociologija, religija. Politjekonomija / Glavn. nauch. red. i sost. S.Ju. Solodovnikov. - MN: MFSP, 2002.
6. Sovremennaja filosofija: slovar' i hrestomatija. - Rostov na-Donu: Feniks, 1995.
7. Perspektivy v oblasti obrazovanija: filosofskij analiz. Samson O Ganga, Jan Rikets Educational Philosophy and Theory by Samson O Gunga, Ian W Ricketts [Eh/r]. – R/d: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-5812.2007.00332.x/abstract>
8. Sokolova, I.I. Svoeobrazie organizacii gosudarstvennoj i professional'no-obwestvennoj ocenki kachestva pedagogicheskogo obrazovanija / I.I. Sokolova, L.S. Iljushin, Je.V. Oniwenko // Metodologija issledovanija v professional'nom pedagogicheskom obrazovanii: materialy Chetvjortogo mezhdunarodnogo metodologicheskogo seminar 1-24 fevralja 2011g. / pod obw. red. I.I. Sokolovoj. - SPb.: Uchrezhdenie RAO IPO, 2011.
9. Bogachek, I.A. Zakonomernosti sderzhivaniya razvitija sovremennyh sistem upravlenija obrazovaniem // Metodologija issledovanija v professional'nom pedagogicheskom obrazovanii: materialy Chetvjortogo mezhdunarodnogo metodologicheskogo seminar 1-24 fevralja 2011g. / pod obw. red. I.I. Sokolovoj. - SPb.: Uchrezhdenie RAO IPO, 2011.
10. Kljushkin, V.I. Postdiplomnoe obrazovanie kak faktor sovremennogo ravitija pedagogicheskoy dejatel'nosti // Metodologija issledovanija v professional'nom pedagogicheskom obrazovanii: materialy Chetvjortogo mezhdunarodnogo metodologicheskogo seminar 1-24 fevralja 2011g. / pod obw. red. I.I. Sokolovoj. - SPb.: Uchrezhdenie RAO IPO, 2011.

*Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 377.5

**Kuznetsova S.L. MODERN CONDITION OF THEORY OF TEACHING METHODS.** This article is devoted to characteristic of theory of teaching methods based on content – analysis, list of publications of leading profile pedagogical editions.

**Key words:** teaching methods, theory of teaching methods, content – analysis, graphical analysis.

**С.Л. Кузнецова, аспирант учреждения Российской Академии Образования «Институт педагогического образования», E-mail: KSL37@mail.ru**

## СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ТЕОРИИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена характеристике состояния теории методов обучения на основе контент-анализа массива публикаций ведущих профильных педагогических изданий.

**Ключевые слова:** методы обучения, теория методов обучения, контент-анализ, графический анализ.

Образование в широком смысле как социальный институт - система, имеющая собственные законы функционирования и развития в соответствии с принципами целенаправленности, целостности, структурности и взаимодействия со средой. В более узком смысле – это педагогическая система, центром которой является взаимодействие субъектов педагогического процесса посредством педагогической деятельности. Система способна развиваться и выступать в качестве многомерной и открытой модели только в том случае, если она располагает педагогическим потенциалом для достижения результатов образования, востребованных обществом в конкретных условиях.

Современный этап общественного развития характеризуется существенными изменениями в сфере образования и связан с внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования третьего поколения, направленных на формирование личностно значимых и профессиональных компетенций. Внедрение стандартов возможно при обновлении всех звеньев системы образования, формирования новых форм партнерских отношений, модернизации организации учебного процесса, содержания и структуры образования, что обуславливает соответствующие изменения форм и методов обучения.

Анализ публикаций по проблемам среднего профессионального образования позволяет констатировать, что современное общество нуждается в подготовке специалистов высокой квалификации различной направленности.

Согласно Л.П. Рябову, все потребности любого общества можно свести к двум основным, одинаково важным категориям специалистов. Первые должны быть подготовлены для решения тактических потребностей общества, вторые – для стратегических потребностей. Система среднего профессионального образования осуществляет подготовку кадров первой категории, то есть способных разрабатывать и производить различные виды продукции, находить решения при исследовании отдельных проблем, заниматься в достаточно освоенной и изученной области общественной деятельности [1, с. 91].

Педагогическая наука и дидактика в частности, не могут оставаться в стороне от изменений, происходящих в обществе и образовании. Метод, как категория дидактики, ориентированная на результат обучения, должен отражать инновационные изменения, имеющие место в образовательном пространстве, направленные на формирование общих и профессиональных компетенций. С целью выявления динамики развития теории методов обучения (изменения научных интересов по проблеме методов обучения) и выявления оснований для совершенствования методов обучения в профессиональной школе был проведен контент-анализ по массивам публикаций ведущих профильных педагогических изданий.

Базой исследования послужили: ежемесячный теоретический и научно-методический журнал «Среднее профессиональное образование» (СПО) и научно – теоретический журнал Российской академии образования «Педагогика» («Советская педагогика» до 1991 года), хронологические рамки анализа журнальных публикаций ограничены периодами с 1996 по 2010 гг. и с 1937 по 2010 гг. соответственно.

Основными признаками исследуемого объекта, т.е. всего информационного массива, явились год издания и тематическая направленность публикации. В качестве ключевых понятий рассматривались такие категории, как «метод» и «интеграция», а также «путь» и «способ», аналогичные категории «метод». Также учитывались те статьи, в названии которых присутствовало собственное имя метода.

По ключевым понятиям, названным выше, определялось соответствующее количество публикаций. На этой основе и высчитывался рейтинг представленности различных видов (групп) методов.

Рейтинг определялся как соотношение количества материалов в СМИ с упоминанием данного метода в контексте теории методов обучения, к общему количеству публикаций с упоминанием понятия «метод». Результаты ранжирования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Рейтинг представленности различных групп методов

Наименование издания	Метод обучения		Метод воспитания		Метод контроля		Метод мотивации		Другие методы	
	ед.	%	ед.	%	ед.	%	ед.	%	ед.	%
Педагогика	134	51,3	87	33	23	8,9	14	5,3	5	1,8
СПО	88	74	3	2,5	3	2,5	1	0,89	23	19,9

Таблица 2

Показатели публикаций на основе контент-анализа

Показатель	Наименование издания	
	Педагогика	СПО
Исследуемый период, кол-во лет	73	15
Величина выборки, публикации	17530	4066
Общее количество номеров, ед.	825	180
Количество номеров, содержащих необходимые публикации, ед.	134	88
Продуктивность, публикации	0,16	0,5
Относительное значение частоты интереса к проблеме, %	0,76	2,2
Среднее количество статей в год, ед.	1,84	5,8
Частота выхода	6,1	2

Показатель частоты выхода публикаций данной проблематики в печатном издании является одним из индикаторов уровня профессионального интереса к указанной проблеме. Как видно из таблицы 2, тема методов обучения освещалась в журнале «Педагогика» в среднем через каждые 6 выпусков, в журнале «Среднее профессиональное образование» в среднем через каждые 2 выпуска. Результаты данных таблицы 2 свидетельствуют о том, что данная проблема остается в поле вни-

мания педагогического сообщества страны на протяжении всего периода издания журналов. Более частое освещение темы методов обучения в журнале «СПО» объясняется его направленностью и свидетельствует о потребности практиков в трансляции и обмене педагогического опыта.

Общая динамика публикаций в журналах «Педагогика» и «Среднее профессиональное образование» по проблеме мето-

дов обучения представлена в виде графиков соответственно на рисунках 1, 2.



Рис. 1

Графический анализ полученных данных обнаруживает неравномерное распределение количества статей в исследуемом периоде. Несколько пиков активности публикаций мы наблюдаем в 1939, 1957, 1959, 1970, 1977, 1985, 1987 годах. В период с 1991 по 1996 вопросы методов обучения практически не поднимались в журнале, за исключением двух статей,

не отличающихся конструктивностью. Наблюдается определенная зависимость пиков интереса к обозначенной тематике от постановлений, указаний ЦК партии, смены образовательных целей, экономических изменений в жизни страны. Изменение и уточнение целей образования оказывало влияние и актуализировало развитие теории методов обучения.



Рис. 2

График, представленный на рисунке 2, демонстрирует, что тема методов обучения так же регулярно освещалась на страницах журнала «Среднее профессиональное образование» в течение всего исследуемого периода, но распределение количества статей носит неравномерный характер. Пики публикаций приходятся на 2007-2009 года, средний показатель количества публикаций в этот период составляет 14,3 статьи в год.

Представленные расчеты и графический анализ демонстрируют актуальность проблемы методов обучения, регулярное обращение к ней на страницах профильных педагогических изданий.

Существенный вклад в развитие теории методов обучения внесли такие видные ученые как Р.Б. Вендровская, Н.М. Верзилин, Е.Я. Голант, М.А. Данилов, В.Б. Ежеленко, Л.В. Занков, И.Я. Лернер, В.И. Орлов, Е.И. Перовский, С.А. Шапоринский и др.

Конструктивный анализ публикаций представленных журналов и психолого-педагогической литературы дает основание утверждать, что метод обучения является одной из самых сложных дидактических категорий, в основе которой лежит идея деятельности.

Анализу деятельностной структуры методов обучения посвящено значительное количество педагогических исследований в данной области. В данном контексте следует упомянуть концепции методов обучения известных отечественных исследователей Ю.К. Бабанского, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова. Общепринятое представление о деятельностной основе метода отражено в определении И.Я. Лернера: «метод обучения – упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности учителя и ученика, направленный на достижение целей образования» [2, с. 34].

Однако, данное определение носит обобщенный характер и не позволяет раскрыть сущность категории «метод обуче-

ния». Анализ имеющихся дефиниций понятия метод, встречающихся в публикациях журнала «Педагогика» выявил, что метод определяют в основном как способ деятельности (Н.Г. Казанский, Т.С. Назарова, П.Н. Груздев, П.А. Зайченко, М.Н. Верзилин, С.А. Шапоринский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, И.А. Каиров, Н.К. Гончаров, Б.П. Есипов), как путь (Н.Г. Казанский, Т.С. Назарова, П.Г. Груздев, Д.О. Лордкипанидзе, Н.М. Шульман, П.А. Зайченко, Н.М. Верзилин), как последовательность шагов, правильное расположение употребляемых средств (Н.М. Шульман), как форму содержания обучения (М.А. Данилов, Е.И. Перовский, И.Я. Лернер).

Из вышеизложенного видно, что одни и те же авторы объясняют понятие «метод» через различные смысловые единицы. Возникает вопрос, а равнозначны ли понятия метод, способ, путь и прием; синонимичны ли они? Или же они обладают свойством взаимопроникновения и замещения. В.М. Казакевич, исследуя данный вопрос, пишет, что «...варианты определений метода обучения не обладают достаточной семантической четкостью и понятийной однозначностью. В них нарушены правила соразмерности понятий, допущены ошибки логического круга, произошла подмена в трактовках причины и следствия» [3, с. 43].

Практически во всей общедидактической литературе отмечен деятельностный компонент терминов и соответствующих им дефиниций, связанных с методами обучения, но не указаны условия и пути достижения целей обучения. Представление о методе как способе деятельности конкретизируется в различных психолого-педагогических исследованиях. Предметом внимания становились практически все аспекты совместной деятельности учителя и ученика: анализировались источники передачи информации и характер ее восприятия (Е.И. Перовский, Е.Я. Голант, Д.О. Лордкипанидзе и др.); исследовались этапы обучения с целью выявления роли метода обучения на каждом из этапов целостного педагогического процесса (Б.П. Есипов, М.А. Данилов); рассматривались дидактические цели обучения (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.). Однако, по мнению И.Я. Лернера, все имеющиеся исследования не способствовали познанию сущности той деятельности, на организацию которой были направлены методы обучения и «слабо» приближали к разработке дидактической теории метода [2, с. 35].

Деятельностному компоненту в методе, с помощью которого может быть раскрыто учебное содержание, было уделено внимание в работах Ю.К. Бабанского. Ученый внес значительный вклад в разработку деятельностной теории метода обучения, выделил сущностные связи и отношения между учителем и учеником в рамках педагогического процесса.

Несомненным достижением развития теории методов обучения явился бинарный подход к классификации методов обучения, предложенный Б.Е. Райковым в 1947 году. Достоинство названного подхода заключается в том, что он рассматривает методы преподавания и учения в единстве, позволяет искать условия, обеспечивающие адекватность их применения. Работу в этом направлении продолжил Н.М. Верзилин, предложивший бинарную классификацию методов обучения, вычленив в качестве основных методов: словесный, наглядный и практический, которые имеют различные пути познания: индуктивный и дедуктивный. В.Б. Ежеленко на основе взаимообусловленности методов преподавания и учения предложил рассматривать их в единстве в качестве целостного педагогического метода.

Одним из важных аспектов разработки теории методов обучения явилась проблема их классификации. В качестве оснований классификаций предлагались: источник знания и пути познания (Н.М. Верзилин); уровень познавательных способностей учащихся (С.А. Шапоринский); ступени (уровни) самостоятельной познавательной деятельности учащихся (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин); характер учебно-познавательной деятельности и организация содержания

материала (Г.И. Саранцев); уровень активной познавательной самостоятельности учащихся (Н.М. Мочалова).

Наибольшее распространение, с точки зрения В.А. Сластенина, нашла классификация методов обучения, предложенная И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным. Ее достоинство заключается в том, что она разработана в соответствии с концепцией содержания образования [4, с. 272].

Метод как категория педагогики обладает определенной структурой.

По мнению И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина методы обучения предназначены для достижения дидактических целей: усвоения знаний, овладения способами решения возникающих проблем и воспитания.

Основным принципом реализации методов обучения, по мнению Н.Г. Казанского и Т.С. Назаровой, является корреляция методов преподавания и учения, оптимальное соответствие между которыми определить не представляется возможным в виду «гибкости» самой системы. И.Я. Лернер вывел один из важнейших принципов теории методов, ставший аксиоматичным - зависимость выбора методов обучения от содержания, т.к. именно содержание является ведущим по отношению к методу. Однако В.Б. Ежеленко и В.И. Орлов не разделяют данной точки зрения и настаивают на ведущей роли средств обучения по отношению к методу. Принцип возрастающей самостоятельности учащихся нашел отражение в концепции Скаткина - Лернера.

Взаимоотношение формы и метода также не осталось вне внимания ученых и педагогов. С.А. Шапоринский полагает, что «формы и методы обучения ... составляют единство, но не тождество» [5, с. 122], что методы теоретического и практического обучения могут иметь одну форму, при этом, являясь разными методами, поскольку они обусловлены различными познавательными процессами. С.А. Шапоринский, В.М. Казакевич придерживаются точки зрения, что большинство категорий, традиционно относимых к методам обучения, по своей сути являются организационными формами обучения. Данную точку зрения разделяют В.Б. Ежеленко и В.И. Орлов.

Конструктивный анализ публикаций журнала «Среднее профессиональное образование» выявил преобладание в освещении авторами следующих групп методов обучения: инновационных, нетрадиционных, методов контекстного обучения, методов проблемно-развивающего обучения, продуктивных методов, методов активного обучения, интерактивных методов. Что же скрывается за этими понятиями?

Рассмотрение наиболее характерных черт каждой группы методов выявило, что в их основе лежат общие цели, направленные на повышение активности обучающихся, развитие творческого, продуктивного мышления и профессионального мастерства; обеспечение взаимодействия участников учебного процесса.

На основании общности целей и анализа структуры рассмотренных групп можно утверждать, что многочисленные модификации этих методов относятся к методам активного обучения.

Группа нетрадиционных методов, к которым относят методы обучения на рабочем месте или методы корпоративного обучения, интегрируется в контекстное обучение, предполагающее интеграцию науки, образования и производства. И способствуют формированию и развитию профессиональных знаний и умений методы проблемно-развивающего обучения.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволяет констатировать тот факт, что среди исследований представлено недостаточно работ, посвященных методам производственного обучения в контексте профессиональной подготовки студентов колледжа. Вклад в развитие теории и методики профессионального обучения внесли С.Я. Батышев, В.И. Орлов, А.М. Смолкин. Заслуживает внимания подход В.И. Орлова к построению нормативной модели методов обучения с учетом их органичной связи со средствами обучения и возможностью использования этой модели в сфере общего и профессионального образования.

Номенклатура методов обучения профессионального образования может быть расширена за счет применения мето-

дов, характерных для смежных научных областей, на пример, менеджмента, в рамках которого рассматриваются методы обучения персонала, такие как управление знанием (knowledge sharing), коучинг, обучение действием, метод модераций и др.

Развитие теории методов обучения должно находить отражение в учебных пособиях, но «и в самых последних изданиях учебников по педагогике в теории методов воспитания и обучения ничто не меняется (список методов не эффективен для методической подготовки учителей)» [6, с. 65].

В заключение подчеркнем следующее:

анализ конструктивности конкретных публикаций указывает, что проблема определения категории «метод обучения» и классификации методов обучения на общедидактическом уровне в педагогике не решена до настоящего времени. Поэтому одной из важнейших проблем дидактики остается поиск более точного определения понятия «метод обучения»;

существующая номенклатура методов обучения в основном не отражает ни целей обучения, ни внутренней (содержательной) стороны метода; не указывает способа достижения целей обучения. В связи с этим необходимо развести понятия «метода» и «формы»;

несомненным достижением развития теории методов обучения явился бинарный подход к классификации методов

обучения и изменение субъект-объектных отношений в педагогическом процессе на субъект-субъектные, что свидетельствует о взаимосвязи методов преподавания и учения и объединении их в одну группу – методов обучения;

на основе конструктивного анализа публикаций выявлено, что нет единого мнения по вопросу отношения методов проверки знаний к методам обучения;

в массиве публикаций периодических изданий и психолого – педагогической литературе отсутствуют работы, рассматривающие проблему методов обучения применительно к нуждам профессионального образования.

Изменение социально- политических, экономических ориентиров современного общества привели к выдвижению новых требований, предъявляемых обществом к выпускнику ссуза, к уровню его профессиональной подготовки. В связи с этим одной из основных задач повышения профессиональной подготовки студентов колледжа является разработка и регулярное, планомерное внедрение новых методов обучения в образовательный процесс, поиск оснований для интеграции методов различных предметных областей, направленных на развитие личности – профессионально значимых качеств студента.

#### Библиографический список

1. Рябов, Л.П. Сопоставительные исследования систем высшего образования. Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана. - М., 2002.
2. Лернер, И.Я. дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1981.
3. Казакевич, В.М. Информационный подход к методам обучения // Педагогика. - 1998. - № 6.
4. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб.пособие для студ. высш. учеб. Заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
5. Шапоринский, С.А. К вопросу о методах обучения // Советская педагогика. - 1958. - № 2.
6. Ежеленко, В.Б. Новая педагогика. Теория и методика педагогического процесса: учебное пособие. - СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 1999.

#### Bibliography

1. Rjabov, L.P. Sopostavitel'nye issledovaniya sistem vysshego obrazovaniya. Izdatel'stvo MG TU im. N.E. Bauman. - M., 2002.
2. Lerner, I.Ja. didakticheskie osnovy metodov obuchenija. - M.: Pedagogika, 1981.
3. Kazakevich, V.M. Informacionnyj podhod k metodam obuchenija // Pedagogika. - 1998. - № 6.
4. Slatenin, V.A. Pedagogika: Ucheb.posobie dlja stud. vyssh. ucheb. Zavedenij / V.A. Slatenin, I.F. Isaev, E.N. Shijanov; pod red. V.A. Slatenina. – M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2005.
5. Shaporinskij, S.A. K voprosu o metodah obuchenija // Sovetskaja pedagogika. - 1958. - № 2.
6. Ezhelenko, V.B. Novaja pedagogika. Teorija i metodika pedagogicheskogo processa: uchebnoe posobie. – SPb.: RGPU im. A.I. Gercena, 1999.

*Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 371

**Mosina G.V. MODEL OF TRAINING TEACHERS TO WORK WITH ORPHANED CHILDREN IN THE ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION.** The article is the author's model of training teachers to work with orphaned children in the system of additional professional training, which consists of three stages: motivation, course and post- course.

**Key words:** additional professional education, teacher training model, work with orphans children.

**Г.В. Мосина, аспирантка Тверского государственного университета, г. Тверь, E-mail: gmosina@mail.ru**

## МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представляется авторская модель подготовки педагогов к работе с детьми сиротами в системе дополнительного профессионального образования, состоящая из трех этапов: мотивационного, курсового и послекурсового.

**Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование, модель подготовки педагога, работа с детьми-сиротами.

Ежегодно в системе дополнительного профессионального образования проходят обучение около 1,5 млн. слушателей, имеющих высшее или среднее профессиональное образование. Как известно, сегодня во всех странах мира сложив-

лась практика переподготовки и повышения квалификации специалистов разных возрастных уровней. И это закономерно: требования столь быстро изменяющегося мира таковы, что для полноценного выполнения тех или иных видов деятельности однажды полученного образования не хватает. Особенно это проявляется при подготовке педагогов к работе с детьми-сиротами. К сожалению, большинство педагогов, приходящих работать в интернатные детские учреждения имеют обычное педагогическое образование, которое не предусматривает формирования специальных компетенций, так необходимых для работы с детьми-сиротами.

Констатирующий эксперимент выявил недостаточную подготовленность кадров к работе с детьми-сиротами, несформированностью у педагогов специальных компетенций. В этой связи возрастают роль и значение дополнительного профессионального образования: повышения квалификации или профессиональной переподготовки. Курсы профессиональной переподготовки более значимы, т.к. более продолжительны по времени, и дают больше возможности сформировать и развить специальные компетенции по работе с детьми-сиротами, получить больше знаний и умений в профессиональной деятельности.

На основе методов уточнения формулировки компетенций для конкретного профиля подготовки и свертывания нескольких однородных компетенций в одну, а также на основе требований педагогической практики работы в интернатных учреждениях, мы выявили следующие специальные компетенции педагогов для работы с детьми-сиротами:

- руководствуется в своей профессиональной деятельности знаниями социально-педагогических и психофизиологических особенностей развития, обучения и поведения детей-сирот;
- владеет методами социальной, педагогической и психологической диагностики развития и поведения детей-сирот;
- готов применять в своей профессиональной деятельности специфические для детей-сирот методы и технологии образовательно-воспитательного и реабилитационно-восстановительного процессов;
- владеет эффективными методами и технологиями социально-педагогической поддержки и психолого-педагогического сопровождения детей-сирот на разных этапах их жизни;
- руководствуется в своей профессиональной деятельности знаниями нормативно-правового обеспечения социальной защиты и семейных форм устройства детей-сирот.

Предлагаемая нами модель предполагает три этапа организации процесса подготовки педагогов к работе с детьми-сиротами в системе дополнительного профессионального образования.

**1 этап – мотивационный** – предусматривает мотивацию педагогов на повышение своего профессионального мастерства, осознание ими недостаточности знаний и умений по работе с детьми-сиротами и осуществляется посредством формирования заказа на дополнительное профессиональное образование (профессиональную переподготовку, повышение квалификации или стажировку). Данный процесс проводился систематически на различных мероприятиях, проводимых в фонде «Виктория»: инструктивно-методических сборах перед летними сменами, теоретических семинарах для работников образования, научно-практических конференциях, образовательных выставках, в средствах массовой информации, а также с помощью средствами специальных проектов для детей-сирот, организуемыми в рамках программы «Стратегия успеха». Работая вместе с детьми над заданиями, педагог (воспитатель, учитель) сталкивается с психологическими, педагогическими, методическими трудностями, осознавая таким образом пробелы в собственных знаниях. Кроме того, немаловажную роль в мотивации учителя на повышение квалификации играют маркетинговые исследования (изучение и анализ рынка образовательных учреждений интернатного типа, потребностей педколлективов и т.д.). Все эти средства направлены на *проблематизацию*, осознание работниками образования

пробелов в знаниях, умениях и навыках, необходимости изучить существующую нормативно-правовую базу, передовой педагогический опыт по данному направлению, обновить свои психологические и методические знания. Так формируются модули будущей программы повышения их квалификации.

«Проблематизация – метод, мотив, процесс и обязательный этап выявления затруднений в деятельности (реальных проблем), уточнения границ белых пятен области знаний, фиксации парадоксов и выявления противоречий» [1, с. 649]. Проблематизация может оказаться полезной для мотивации человека в получении новых знаний, при описании пробелов области знаний (нерешенных задач и неизученных проблем), для фиксации парадоксов (неожиданных проблемных ситуаций, кажущихся нелогичными, не укладывающихся в обыденное мышление и/или противоречащих традиционному знанию и т.д. Проблематизация возникает у рефлексирующего человека всякий раз, когда он встречается с затруднением. Де-проблематизация – обратный процесс – поиск выхода из зафиксированных проблем; строятся дополнительные процессы, обеспечивающие снятие проблемных затруднений.

Кривых С.В. рассматривает рефлексию «как особый вид аналитической деятельности, позволяющей индивиду конструировать новое, не имеющееся у него ранее знание, понимание; новые способы деятельности, ведущие к приобретению знаний» [2, с. 83].

В основе познания человека лежит объединяющий мотив – *тенденция актуализации*, стремление развить все свои способности как личности. Тенденция актуализации ведет человека в направлении автономии и самодостаточности. При этом процесс роста объективно задан, он управляет человеком, ведет его к самореализации.

*Самоактуализация* – (от лат. *actualis* – деятельный) – стремление человека к наиболее полному становлению и реализации своих индивидуальных и личностных возможностей, своего обобщенного потенциала. Самоактуализация – использование в развитии человеком имеющихся у него задатков, их превращение в способности, стремление к личностному самосовершенствованию (Юнг К. [3]).

Цель самоактуализации – процесс формирования полноценно функционирующей личности, который должен быть управляемым, осознаваемым, рефлексивным.

**2 этап – курсовой** – заключается в организации курсов повышения квалификации или профессиональной переподготовки, объемом 72 часа (краткосрочные проблемные), 144 часа (комплексные) курсы повышения квалификации, объемом свыше 500 часов курсы профессиональной переподготовки.

Нами реализованы как курсы повышения квалификации, так и курсы профессиональной подготовки для различных категорий работников интернатных учреждений: для разного уровня руководителей, для психологов, для социальных работников, для воспитателей и т.д.

В ходе проведения курсов применялись различные интерактивные формы и методы обучения, которые усиливали мотивационную основу подготовки специалистов для создания атмосферы эмоциональной раскованности, положительного отношения к процессу пересмотра и переосмысления собственного опыта профессиональной деятельности, формирования и развития специальных компетенций для работы с детьми-сиротами. К таким технологиям можно отнести следующие технологии: социально-педагогического проектирования, имитационного моделирования, кейс-метод, коучинг-метод, дистанционные технологии и др.

Аттестационные работы, направленные на разработку содержания и реализацию конкретных мероприятий по развитию и совершенствованию работы с детьми-сиротами могут быть рекомендованы для практического внедрения.

В результате курсового периода: посещения лекций, семинаров, практикумов, выполнения заданий текущего контроля и итоговой аттестации у слушателей формируются специальные компетенции, заложенные в дополнительной профессиональной программе, другими словами идет процесс

самопознания. Выделяют стадии формирования самопознания, связывая каждую из этих стадий с новой возможностью для субъекта отделения себя от других предметов, людей; с возможностью стать более самостоятельным и воздействовать на окружающий мир.

*Самопознание* – познание самого себя, изучение своей внутренней сущности в процессе общественной деятельности. Самопознание меняет человека, всякое продвижение в самопознании – шаг в саморазвитии, самосовершенствовании.

Образование отношений формирующегося человека к самому себе является наиболее поздним по сравнению с другими свойствами. Во всех видах деятельности и поведения эти отношения следуют за отношением к ситуации, предмету и средствам деятельности, к другим людям. Лишь пройдя через многие объекты отношений, сознание становится само объектом самосознания. Требуется накопление опыта множества подобных осознаний себя субъектом поведения для того, чтобы отношения к себе превратились в свойство, называемое рефлексивностью. Однако именно эти свойства завершают структуру личности и обеспечивают ее целостность. Они наиболее тесно связаны с целями жизни и деятельности, ценностными ориентациями, установками; выполняя функцию самопознания, самоконтроля, саморегуляции и самоорганизации личности.

Самопознание – процесс динамический и никогда не завершающийся, так как, во-первых, происходит постоянное развитие самих познавательных способностей; во-вторых, изменяется и сам объект познания – личность; и в-третьих, всякое знание о себе самом уже фактом своего получения меняет субъекта: узнав что-то о себе человек становится другим. Самосознание принадлежит целостному субъекту и служит ему для организации его собственной деятельности, его взаимоотношений с окружающими и его общения с ними.

Самопознание – сложный многоуровневый процесс, индивидуализированно развернутый во времени. Очень условно можно выделить 2 стадии: познание своих особенностей через познание особенностей другого, сличение и дифференциацию; на 2-й стадии подключается самоанализ.

С самопознанием тесно связана способность к рефлексии. То есть способность осознавать не только "что я мыслю, ощущаю, вспоминаю", но и "что это именно я мыслю, ощущаю и вспоминаю", Я условно разделяется на Я-действующее

и Я-рефлексирующее. Итоговый продукт самопознания Я-образ или Я-концепция. По Роберту Бернсу [4] Я-концепция – это совокупность всех представлений индивида о себе самом, сопряженная с их оценкой.

*3 этап – посткурсовой* – представляет собой различные виды деятельности педагога в процессе реализации в педагогической практике знаний и умений, полученных на курсах:

- стажировки;
- обобщение и тиражирование передового педагогического опыта;
- участие в семинарах, профессиональных объединениях, творческих группах и т.д.;
- разработка дидактического обеспечения (программ кружков, курсов), методических рекомендаций, и представление их педагогическому сообществу;
- участие в инновационной и экспериментальной работе;
- наставничество и консультирование и т.д.

На этом этапе происходит апробация, корректировка, улучшение того наработанного материала, который был разработан педагогом в ходе курсового обучения при подготовке к итоговой аттестации.

*Самореализация* – одна из целей образовательного процесса, заключающаяся в помощи личности осуществить свои позитивные возможности, раскрыть задатки и способности. Человек ощущает себя реализованным в жизни, когда его личностные амбиции удовлетворены, включая полученное образование, служебное положение, творческую состоятельность и пр.

Потребность в самореализации – высшая в иерархии потребностей. В результате ее удовлетворения личность становится тем, кем она может и должна стать в этом мире. Главное профессиональное предназначение, дело человека совершается вместе с сотворением его личности. Согласно К. Роджерсу [5], это происходит при открытости человека внутреннему и внешнему опыту, при осознании всех его сторон.

Данный этап, по нашему мнению, является самым важным в профессиональном совершенствовании учителя. Именно в этот период полученные на курсах знания и умения преобразуются в навыки и реализуются на практике. Именно здесь происходит осознание наработанного материала, его рефлексия и определение следующего горизонта, уровня совершенствования педагогического мастерства.

#### Библиографический список

1. Новейший философский словарь. – Мн.: Книжный Дом, 2003.
2. Кривых, С.В. Методика приобщения учащихся к методам научного познания как средства формирования рефлексивных умений. – Новокузнецк: ИПК, 1998.
3. Юнг, К.Г. Архетип и символ. – М., 1991.
4. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986.
5. Rogers, C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client - centered framework // Psychology: A Study of a Science. - 1959.

#### Bibliography

1. Novejsnij filosofskij slovar'. – Mn.: Knizhnyj Dom, 2003.
2. Krivyh, S.V. Metodika priobwenija uchawihsa k metodam nauchnogo poznaniya kak sredstva formirovaniya refleksivnyh umenij. – Novokuzneck: IPK, 1998.
3. Jung, K.G. Arhetip i simvol. – M., 1991.
4. Berns, R. Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie. – M.: Progress, 1986.
5. Rogers, C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client - centered framework // Psychology: A Study of a Science. - 1959.

*Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК378.091.3:81'2/44

**Ostroverhova T.A. COMPETENCE-ACTIVITY BASED APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING AS MEANS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL INTERACTION OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES.** The article considers the questions of adequate usage of competence-activity based approach towards studying of professional aspect of foreign languages in technical university. There were also demonstrated some methods of teaching, which proved their efficiency in the formation of professional interaction.



**Key words:** competence – activity approach, professional interaction, creative and organizing methods, professional needs, teaching languages.

**Т.А. Островерхова, соискатель ТОГИРРО, г. Тюмень, E-mail: taotmn14@rambler.ru**

## **КОМПЕТЕНТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

В статье рассматривается проблема формирования профессионального взаимодействия студентов технических вузов на основе использования компетентно-деятельностного подхода к профессионально-ориентированному языковому образованию. Доказана эффективность реализации данного подхода в образовательном процессе на основе когнитивных, креативных и ордеятельностных методов для формирования профессионального взаимодействия.

**Ключевые слова:** формирование профессионального взаимодействия, компетентно-деятельностный подход, профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам, инновационные методы.

Модернизация многих отраслей производства предъявляет новые требования к качеству трудовых ресурсов, их профессиональной компетентности, характеру решаемых ими профессиональных задач и предопределяет необходимость обеспечения нового качества образования. Специалист технического профиля должен прежде всего быть субъектом культуры, способным осознать и нравственно оценить общечеловеческие последствия тех или иных изменений в сфере техники. Деятельность инженера необходимо соединяется с требованием творческой способности и созидательной деятельности, умение делать нечто новое. Только на фоне приобщения к современной культуре должны осваиваться необходимые для успешной деятельности выпускника профессиональные качества, поскольку специалист без высоких нравственных качеств, без осознания общечеловеческих и культурных ценностей может стать социально опасным.

Одним из критериев готовности выпускника к выполнению профессиональных обязанностей может выступать уровень развития профессионального взаимодействия, которое рассматривается нами как совокупная деятельность инженера, включающая научную, творческую, коммуникативную и другие виды деятельности, способствующие созданию условий для поиска нетрадиционных решений инженерных, технических и организационных задач совместно с другими участниками социально-производственной сферы. Это взаимодействие одного и более субъектов социально-производственного процесса, характеризующееся согласованностью целей, соответствием средств, способов и занимаемой контактирующими сторонами позиций, способствующее продуктивному решению профессиональных, инженерных и технических и других актуальных для индивида задач.

В ходе работы нами были выделены социально-профессиональная, индивидуально-ценностная, операционно-деятельностная составляющие профессионального взаимодействия студентов.

Социально-профессиональный компонент профессионального взаимодействия проявляется в сознательном, осмысленном и ответственном выборе человека его собственной позиции и активности по построению профессиональной карьеры и собственной жизнедеятельности. социально-профессиональный компонент состоит в признании сложности процесса социализации в профессиональной среде и умения отобрать необходимые и эффективные формы самовыражения и способов проявления личностной и профессиональной индивидуальности.

Индивидуально-ценностный компонент включает ценностно-смысловую систему, в которой центральное место занимают профессионально-личностные ценности уважения человека как такового, ценности прав и свобод человека и равноправия людей, а также ответственности за свой выбор профессиональной и жизненной позиции и признание права выбора за другими людьми.

Операционно-деятельностный компонент предполагает включение человека в различные виды профессионального взаимодействия на основе сотрудничества, взаимопонимания с другими людьми, проявление активности в профессиональной деятельности, творческого подхода в решении поставленных задач без ущемления прав в отношении других людей. Этот компонент обуславливает развитие коммуникативной, информационной компетенций, позволяющих выстраивать конструктивное взаимодействие с окружающей производственной или учебной средой.

Теоретический анализ работ А.К. Марковой [1], А.А. Реа-на [2] и др. позволил предположить, что эффективность подготовки к профессиональному взаимодействию будущих инженеров зависит от того многообразия форм и видов деятельности, представленных в образовательной среде вуза, которая предполагает переход от формализованного процесса образования, характеризующегося знаниецентристским подходом, к инновационному обучению на основе активной совместной деятельности участников образовательного процесса, синтезирующей коллективные, интерактивные, продуктивные методы обучения.

Для решения задачи формирования профессионального взаимодействия был исследован процесс подготовки будущих инженеров по следующим направлениям деятельности участников образовательного процесса: 1) раскрытие в процессе образования смысла будущей профессиональной деятельности и ее значения в социально-экономическом развитии общества; 2) обоснование значимости профессионального взаимодействия в развитии профессиональной карьеры и личностного роста; 3) гуманизация социально-педагогических отношений участников образовательного процесса; 4) выявление и реализация межпредметных связей дисциплин гуманитарного цикла с общетехническими и специальными дисциплинами для формирования навыков практической поведенческой стороны профессионального взаимодействия, развития творческой активности (научной и конструкторской).

Данные направления в полном объеме представлены в специально организованном процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, значимость которого трудно преувеличить, хотя бы потому, что знание иностранного языка, а то и нескольких, становится необходимым условием образованности в постиндустриальном обществе. В условиях возрастающей интеграции мирового сообщества и включения нашей страны в мировую хозяйственно-экономическую систему иностранный язык рассматривается как средство общения в будущей профессиональной деятельности, а процесс обучения иностранному языку ориентирован на профессиональное самоопределение и развитие у студентов значимых профессионально-личностных качеств.

Многие исследователи проблем обучения иностранным языкам в высшей школе выделяют следующие современные направления в образовании:

✓ более глубокое осмысление образовательных уровней как непрерывной цепочки образования;

✓ компьютеризация и технологизация обучения, способствующие развитию интеллектуальной деятельности студентов;

✓ внедрение активных методов и форм обучения, включающие в деятельность студентов элементы проблемности, научного поиска, самостоятельной работы;

✓ использование активных приемов обучения, стимулирующих и организующих общение, творческую и самостоятельную деятельность студентов;

✓ акцент на организации обучения как коллективной, совместной деятельности преподавателя и студента, что предполагает использование интерактивных способов обучения.

В связи с переходом на новые стандарты в дидактике высшего профессионального образования разрабатываются идеи рассмотрения результатов обучения через компетентности. Совершенно очевидно, что студент приобретает знания в процессе лично значимой деятельности и без определенных умений и навыков их использования невозможно решить проблему качественной подготовки студента к его будущей профессиональной деятельности.

Компетентность в нашем понимании это деятельностная категория: быть компетентным значит быть способным (уметь) мобилизовать полученные знания и опыт в той или иной ситуации. Это понятие своим содержанием охватывает и необходимую информированность, и способность, и возможность ее применения, и фактическое ее воплощение в реальной деятельности.

При этом компетентность не сводится к знаниям, навыкам и умениям, она включает их в себя, поскольку они являются формами проявления компетентности на разных этапах ее формирования. Процесс формирования компетентности в принципе не должен заканчиваться, наоборот проявляться и усиливаться в процессе образования, конечно при условии глубокой личностной заинтересованности человека в том или ином виде деятельности.

Таким образом, компетентность не может быть отделена от конкретных условий ее реализации и может проявляться только в деятельности. Она связывает воедино одновременную мобилизацию знаний, умений и способов поведения в конкретных ситуациях.

Формируемые компетентности многофункциональны, поскольку могут реализоваться в повседневной жизни студента для решения различных проблем и профессиональных задач, исполнения социальных ролей и т.п. Компетенции поэтому межпредметны и междисциплинальны. Именно они обеспечивают дальнейшее интеллектуальное развитие студента, его мышление, самооценку, саморефлексию.

Объединение деятельности и компетентности, таким образом, логично и целесообразно для построения системы обучения иностранным языкам в вузе, поскольку учитывает современные тенденции в области лингвистического образования и является условием его модернизации.

Рассматривая компетентностно-деятельностный подход нельзя исключать его личностную составляющую, которая означает, прежде всего, что в центре обучения находится студент как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных, национальных и статусных особенностей личности студента. Этот учет осуществляется через выбор содержания и форм учебных заданий, через характер взаимодействия со студентом. Адресованные студенту задания в условиях реализации компетентностно-деятельностного подхода стимулируют его личностную, интеллектуальную активность, направляют его учебную деятельность. Следовательно, осуществляется не только учет индивидуально-психологических особенностей студентов, но и дальнейшее развитие их познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик.

Таким образом, сущность компетентностно-деятельностного подхода заключается в том, что в центре

обучения находится сам студент, а на основе обновленного содержания образования будет формироваться его компетентность (компетентности или комплекс компетенций) в то время как процесс освоения отобранного содержания будет носить деятельностный характер. Соответственно, технологии обучения будут направлены на формирование у будущего специалиста способностей осуществлять различного вида деятельности, и в процессе осуществления деятельности студент будет осваивать новые компетентности.

Эффективность профессионального и личностного развития будущего специалиста во многом определяется содержанием, которое также соответствует рассматриваемому в статье подходу, который служит теоретическим обоснованием решения многих методических вопросов, таких как отбор, организация, последовательность изучения языкового и речевого материала и способов его предъявления и тренировки с учетом коммуникативных потребностей студентов.

В соответствии с компетентностно-деятельностным подходом усвоение содержания обучения осуществляется не путем передачи информации о нем изучения студенту, а в процессе собственной деятельности студента по овладению этим содержанием. В процессе такой деятельности происходит формирование профессионального взаимодействия. Поскольку речевое общение осуществляется посредством речевой деятельности, которая в свою очередь способствует решению задач продуктивной профессиональной деятельности в условиях социального и профессионального взаимодействия, обучение иностранным языкам непременно носит деятельностный характер. Участники общения решают реальные или воображаемые задачи совместной профессиональной деятельности при помощи иностранного языка. Таким образом, деятельностная сущность обучения иностранным языкам реализуется через деятельностные задания, приемы и упражнения.

Смысл компетентностно-деятельностного подхода применительно к языковому образованию в вузе раскрывается через формирование коммуникативной компетенции, в состав которой входят языковая, дискурсивная, разговорная, прагматическая, социально-лингвистическая, социокультурная, стратегическая, мыслительная и другие компетенции.

Развитие иноязычной коммуникативной компетентности позволяет студентам быть равноправными партнерами межкультурного общения на иностранном языке, использовать иностранный язык для профессионального развития.

Компетентностно-деятельностный подход обеспечивает реализацию коммуникативной направленности обучения иностранному языку. Особенности проявляются в:

- необходимости реализации коммуникативных технологий формирования умений и навыков во всех видах речевой деятельности (чтение, письмо, слушание, говорение);
- обязательное использование комплексного обучения всем видам речевой деятельности;
- учет индивидуальных интересов и особенностей студентов, различных когнитивных стилей для повышения эффективности усвоения материала;
- использование подлинно коммуникативных заданий, способствующих формированию различных компетенций;
- аутентичность учебного материала, который призван предоставлять образцы естественной речи носителей языка различных сфер общения;
- наличие сознательного компонента в обучении и целенаправленность любого действия и деятельности.

В условиях реализации компетентностно-деятельностного подхода при обучении иностранным языкам коммуникативно-направленное содержание обучения иностранному языку обеспечивает развитие активной речемыслительной деятельности студентов. Под содержанием обучения мы понимаем совокупность того, что вовлекается в деятельность студентов, а также совокупность того, что студенты должны усвоить, чтобы качество и уровень их владения изучаемым языком соответствовали целям, задачам вуза и условиям обучения. Такое определение позволяет включить в компонентный состав содержания обучения иностранному языку задания,

представляющие собой такую единицу обучения, которая обеспечивает, во-первых, одно- или многократное выполнение ряда операций речевого или языкового характера, а во-вторых, упорядочивает предметные действия с отобранным материалом, т.е. деятельность студентов по усвоению предлагаемого материала.

Особая ценность компетентно-деятельностного подхода при обучении иностранному языку проявляется в возможности использовать инновационные методы обучения, к которым мы относим когнитивные, креативные и оргдеятельностные методы обучения, направленные на создание студентами образовательной продукции при решении задач формирования профессионального взаимодействия. Суть методов приведена на рис.1.

Использование данных методов реализуется в поэтапно организованном процессе формирования профессионального взаимодействия:

На первом этапе формируется устойчиво проявляющийся интерес к своей профессии. Это достигается в ходе ознакомительной, учебно-квалификационных практик, организованных в лабораториях, оснащенных современными приборами, оборудованием, конструкциями, обеспечивающими комфортные условия жизни, через игровые занятия.

На втором этапе развивается интеллектуально-творческая активность личности к определенному виду деятельности при изучении общепрофессиональных дисциплин, в процессе решения учебно-творческих, ситуационных задач, использования ассоциации, кейсов, дидактических игр.

На третьем этапе формируется повышенная профессиональная активность, коммуникативная культура у обучающихся, идет процесс творческого овладения профессией. На этом этапе обучения широко используются деловые игры, отражающие предметную область и социальные условия будущей профессиональной работы. Эффективное освоение профессионального взаимодействия на данном этапе происходит также в процессе прохождения производственных практик. В программе практик предусмотрено изучение законов и норм поведения, принятых в организации.

На четвертом этапе, в ходе выполнения реального, исследовательского дипломных проектов, формируется рефлексивная компонента устойчивой профессиональной культуры инженера-строителя, которая характеризует его профессиональную ценностную направленность, способность к творческой самореализации, умение находить, внедрять новые технологии и оригинальные технологические процессы в своей отрасли, сформированность индивидуального стиля профессиональной деятельности.

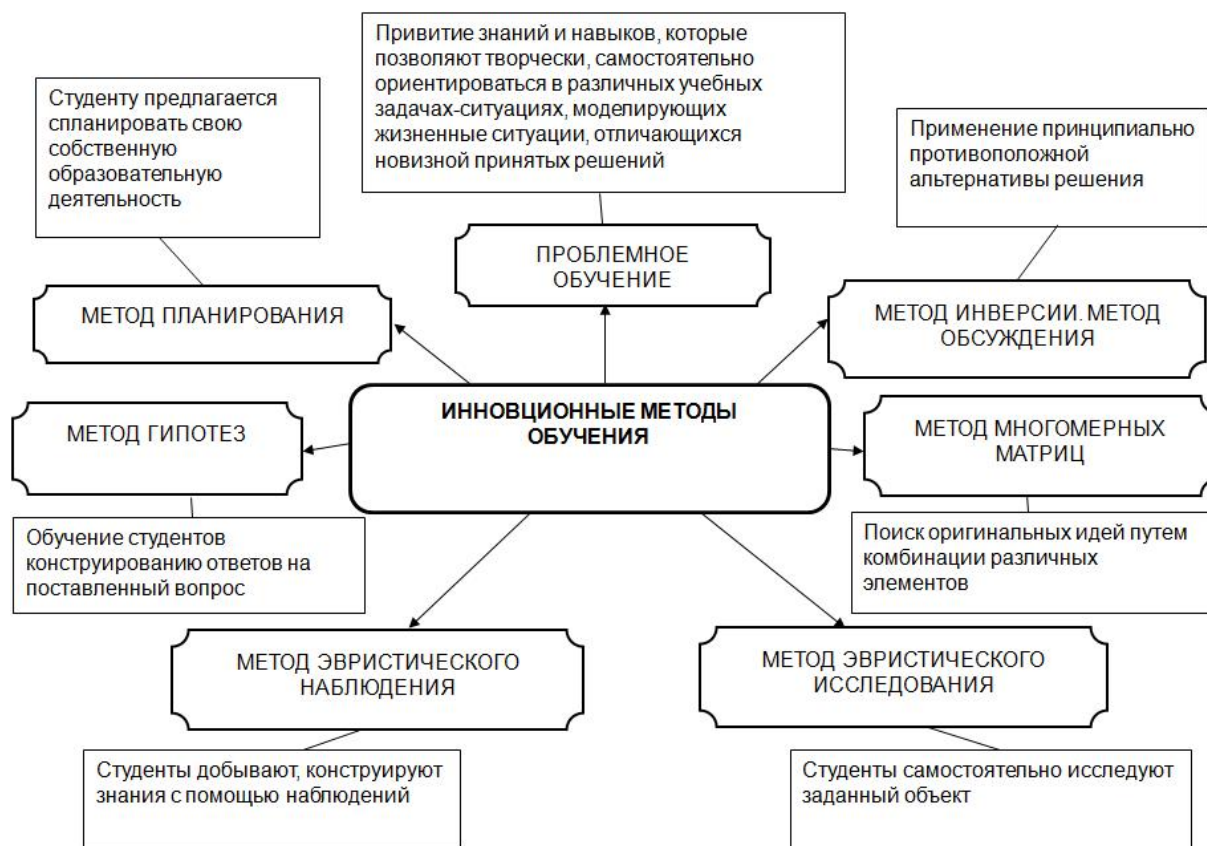


Рис.1. Методы обучения, реализующие компетентно-деятельностный подход для формирования профессионального взаимодействия студентов

Для формирования профессионального взаимодействия при использовании инновационных методов к существенным факторам отнесем культуру взаимоотношений в студенческом и преподавательском коллективе, культуру сотворчества и культуру диалогического взаимодействия между субъектами учебного процесса - студентом и преподавателем, вытекающие из принципа единства общения и деятельности.

Личностный компонент компетентно-деятельностного подхода реализуется при использовании технологий развивающего обучения, таких как обучение в со-

трудничестве, метод проектов, открытое образование, индивидуальный стиль обучения и др.

Формирование профессионального взаимодействия на основе компетентно-деятельностного подхода проявляется в развитии субъект - субъектного характера взаимодействия в системе «студент-преподаватель» при использовании обозначенных методов.

Субъект-субъектные отношения предполагают равноправное сотрудничество, открытость для взаимодействия между студентом и преподавателем. Это взаимодействие выступает как интегрирующий фактор образовательного процесса,

способствующий появлению личностных новообразований у каждого из субъектов этого процесса.

Развивая субъект-субъектные отношения между преподавателями и студентами, реально можно способствовать тому, чтобы в процессе обучения в вузе студент мог выбирать ориентиры для формирования собственных целей, средств и стратегий профессионального взаимодействия.

Направленность обучения иностранному языку на формирование профессионального взаимодействия позволяет более четко определить цели обучения иностранному языку, рационально отобрать содержание, выявить коммуникативные потребности студентов конкретной специальности, которые

реализуются через уровни коммуникативной компетенции. При этом содержание обучения иностранному языку служит показателем качественных и количественных характеристик уровня сформированности профессионального взаимодействия как итоговой цели.

Формирование профессионального взаимодействия студентов, осуществляемое на основе компетентностно-деятельностного подхода средствами иностранного языка, не просто обеспечивает определенный уровень владения иностранным языком, но формирует готовность к саморазвитию и самообразованию в профессии.

#### Библиографический список

1. Маркова, А.К. Психология профессионализма. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
2. Реан, А.А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.
3. Козырев, В.А. Высшее образование России в зеркале болонского процесса / В.А. Козырев, Н.Л. Шубина. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
4. Образование в эпоху перемен. Сб. науч. тр. / отв. ред. А.А. Макареня, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. - Санкт-Петербург: ГНУ "ИОВ РАО", 2005. - Ч. 1.
5. Janssen, O. Innovative behaviour and job involvement at the price of conflict and less satisfactory relations with co-workers // Journal of Occupational and Organizational Psychology. - 2003. - Volume. 76. - Part. 3.

#### Bibliography

1. Markova, A.K. Psihologija professionalizma. - M.: Mezhdunarodnyj humanitarnyj fond «Znanie», 1996.
2. Rean, A.A. Psihologija i psihodiagnostika lichnosti. Teorija, metody issledovanija, praktikum. - SPb.: Prajm-EVROZNAK, 2006.
3. Kozyrev, V.A. Vysshee obrazovanie Rossii v zerkale bolonskogo processa / V.A. Kozyrev, N.L. Shubina. - SPb.: RGPU im. A.I. Gercena, 2005.
4. Obrazovanie v jepohu peremen. Sbornik nauchnyh trudov. / отв. ред. А.А. Макареня, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. - Санкт-Петербург: ГНУ "ИОВ РАО", 2005. - Ч. 1.
5. Janssen, O. Innovative behaviour and job involvement at the price of conflict and less satisfactory relations with co-workers // Journal of Occupational and Organizational Psychology. - 2003. - Volume. 76. - Part. 3.

*Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 371.1

**Talzi S.S. INITIAL RESULTS OF RESEARCH OF PERSONALITY FEATURES OF MODERN TEACHER.** In the article are revealed the special (specific) features of the modern elementary schools teacher's personality basic professional qualities of teachers. In the article are considered the topical problems of research to pedagogical activities of elementary schools teacher.

**Key words:** Professional pedagogical skill of teacher, the personality of teacher, the professional qualities of teacher, professional priorities of teacher, the style of teacher, modern teacher, adviser teacher.

**С.С. Талзи**, аспирант Учреждения РАО «Институт педагогического образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: s-talzi 74@mail.ru

## НАЧАЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

В статье рассматриваются особенности личности учителя начальных классов в условиях современной школы, основные профессиональные качества педагогов. Указываются актуальные проблемы психологических особенностей личности учителя, специфики педагогической деятельности учителя начальных классов.

**Ключевые слова:** профессионально-педагогическое мастерство учителя, личность учителя, профессиональные качества учителя, профессиональные приоритеты педагога, стиль учителя, современный учитель, референтный учитель.

Высокий уровень профессионально-педагогического мастерства учителя востребован обществом, его полномочными представителями - учениками и родителями и в современных условиях возрастает необходимость его системного исследования.

Общеизвестно, что система образования – главный источник умножения интеллектуального потенциала общества. Ключевое положение в этой системе занимает учитель, поскольку именно он определяет прогресс в данной среде. Успех развития системы образования зависит от личности учителя,

его общекультурной и профессиональной подготовки, от его творческого потенциала. По-прежнему остаются актуальными слова К.Д. Ушинского: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания» [1]. Успешность работы учителя, определяется не только применяемыми им методами обучения и воспитания, а в большей степени

обуславливается его личностью, характером, мастерством, взаимоотношениями с учащимися, творческим отношением к делу.

Личность учителя представляет собой не простую совокупность статических свойств и характеристик педагога, а целостное динамичное образование. Состав профессионально значимых характеристик личности учителя довольно обширен - он включает наряду с несколькими десятками социальных характеристик несколько десятков психологических. Анализ исследований (Ф.Н. Гоноболин [2], Н.В. Кузьмина [3] и др.) позволяет выделить следующие основные личностные и профессиональные качества личности учителя:

- 1) умственные;
- 2) дидактические (способность и умение перерабатывать материал науки в материал учебного предмета, доступный учащимся; применять и развивать систему эффективных методов обучения; обеспечивать обратную связь и т.д.);
- 3) перцептивные качества (умение и способность проникать в душевный мир учащихся, развитая психологическая наблюдательность);
- 4) организаторские качества;
- 5) волевые профессиональные качества (умение преодолевать трудности, проявлять настойчивость, выдержку, решительность, требовательность и др.);
- 6) коммуникативные;
- 7) тактичность;
- 8) педагогическое воображение, способность к распределению внимания;
- 9) динамизм личности – способность к волевому воздействию и логическому убеждению;
- 10) эмоциональная устойчивость (способность владеть собой);
- 11) оптимистическое прогнозирование.

Представленные выше личностные и профессиональные качества учителя создают его идеальный образ. Возникает вопрос: «Какие качества имеют приоритетное значение для современного учителя?» Чтобы выяснить позицию учителей по данному вопросу была проведена диагностика педагогического коллектива школы № 325 Санкт-Петербурга и МОУ СОШ № 4 города Северодвинска.

В качестве инструмента исследования была использована анкета-опросник «Качества современного учителя» с перечнем умений и способностей, присущих современному учителю.

Цель опроса: выявить приоритетные качества педагога, наиболее востребованные в современных условиях. При проведении опроса педагогам предлагалось проранжировать качества, умения и способности, представленные в анкете - опроснике (от 1 – «наиболее важно» до 10 – «наименее важно»).

В результате были получены следующие данные:

- «Формировать и развивать независимость суждений и организаторские способности у себя у самого (у учителя)» 75% педагогического коллектива;
- «Регулярно заниматься повышением своей квалификации по предмету и методике», «Обладать способностью, поддерживать свой имидж в соответствии с местом своей работы» - 70% педагогического коллектива;
- 67 % педагогического коллектива школ отметили следующие качества и умения – «Обладать способностью так спланировать свою педагогическую деятельность, чтобы достичь все поставленные цели задачи,
- «Обладать гибкостью в выборе методов работы с учениками» - «Быть толерантным в отношении с коллегами, учениками и родителями» 61 % педагогического коллектива;
- «Использовать пути и возможности для личного карьерного роста» 58 % педагогического коллектива;
- «Обладать гибкостью в работе с семьей» 56 % пед. коллектива;
- «Регулярно взаимодействовать с коллегами и родителями учеников» 54 % педагогического коллектива;
- «Открыто признаваться в совершенных ошибках или в отсутствии информации в чем-либо» 47% педагогического коллектива школы.

Данные опроса свидетельствуют о том, что большинство педагогов в своей профессиональной деятельности ориентированы преимущественно на предметную область (подготовка к уроку, повышение квалификации, методики обучения). И лишь некоторые из них считают процесс коммуникации (отношения с коллегами, учениками и родителями, толерантность в общении, креативность суждений) важной частью образовательного процесса. Нерегулярное и неэффективное взаимодействие учителя с коллегами может привести к проблемам на уровне «учитель-предметник – классный руководитель» и т. д. Отсутствие регулярного взаимодействия учителя и родителя приводит к тому, что у родителя нет информации о возможных проблемах у ребенка. У учителя также из-за отсутствия информации о ребенке, могут возникать с ним серьезные проблемы в организации образовательного процесса.

Проведенное исследование показало, что особенности личности педагога, входящие в позитивный имидж российского учителя, можно рассматривать как некую «систему требований», предъявляемую учителями к своей деятельности и педагогическому процессу, а также к имиджу учителя в современных условиях. Условия формирования профессиональных и личностных качеств учителей, построенные с учетом проведенного исследования и нацелены на развитие востребованных ими характеристик с учетом целесообразности дифференцированного подхода.

В «Толковом словаре» В. Даля слово «учитель» определяется как наставник, преподаватель, т.е. подчеркиваются две его основные функции - руководство приобретением и реализацией социального опыта ученикам и передача накопленных человечеством знаний. Эти функции были для учителя основными на всем протяжении истории человечества. Учитель в современной школе выполняет ряд дополнительных новых функций, которые определяют его профессиональные и личностные качества, а именно:

1. Учитель - организатор учебного процесса в школе. Он - источник знаний для учащихся как во время уроков, дополнительных занятий и консультаций, так и вне рамок учебного процесса.

2. Большинство учителей выполняют функцию классных руководителей (т.е. являются организаторами воспитательного процесса).

3. Современный учитель не может не быть социальным психологом, ибо ему необходимо уметь регулировать межличностные отношения учащихся, использовать социально-психологические механизмы детского коллектива. Как член педагогического коллектива учитель участвует в организации жизнедеятельности школьного коллектива, работает в методических объединениях учителей-предметников и классных руководителей, выполняет общественные поручения.

4. Каждый учитель, выступая с лекциями, беседами перед родителями учащихся и общественностью, является пропагандистом педагогических знаний.

По итогам исследования выявлено, что к личности педагога предъявляется ряд самых серьезных требований. Среди них есть главные и второстепенные. И среди главных, и среди дополнительных психологических свойств, необходимых для квалифицированного педагога, есть устойчивые, постоянно присущие учителю и воспитателю всех эпох, времен и народов, и изменчивые, обусловленные особенностями этапа социально-экономического развития общества, где живет и работает педагог. Главным и постоянным требованием, предъявляемым к педагогу, является любовь к детям, к педагогической деятельности, наличие специальных знаний в той области, которой он обучает детей; широкая эрудиция, педагогическая интуиция, высокоразвитый интеллект, высокий уровень общей культуры и нравственности, профессиональное владение разнообразными методами обучения и воспитания детей. Все эти свойства не являются врожденными. Они приобретаются систематическим и упорным трудом, огромной работой педагога над собой. Дополнительными, но относительно стабильными требованиями, предъявляемыми к педагогу, является общительность, артистичность, веселый нрав, хороший внешний вид и другие. Эти качества важны, но без каждого из них в отдельности учитель вполне может обойтись. Главные и второстепенные педагогические качества в совокупности составляют индивидуальность педагога, в силу которой каждый

хороший учитель представляет собой уникальную и своеобразную личность. Для того, чтобы сделать учащегося личностью - а сейчас нам как никогда нужны именно личности, соответствующие требованиям времени, - сам педагог должен обладать независимостью, грамотностью, индивидуальностью, самостоятельностью и многими другими качествами, систематически развивать их у себя.

В педагогической литературе и практике нередко для определения учителя как профессионала используется такая категория, как «стиль преподавания», или поведение педагога, в основу которого положены индивидуализированные, личные отношения с учащимися. Стиль учителя — это проявление его индивидуальности, отношения к себе и другим. Важно все, что учитель думает о себе, своем предмете, какие у него отношения с учащимися, что он о них думает и что ожидает, как и какие вопросы задает, какими технологиями владеет и какие методы использует. Ценности, опыт, личные взгляды, воображение и оценки — вот тот «багаж», который дает каждому учителю свой стиль поведения с учащимися.

Современный учитель — организатор процесса обучения, поэтому отношение учителя к своим воспитанникам и его позиция предопределяют, а не просто влияют, на развитие человеческих отношений в классе, а значит — и на развитие социальных мотивов. Стиль общения учителя, принятая им позиция — это первое, что оказывает влияние на формирование эмоций, потребностей, мотивов и определяет судьбу ребенка в школе [4]. Второе — это значимость учителя для учеников (по терминологии А.В. Петровского — референтность [5]). Референтный учитель — это учитель, ценность, нормы и стандарты поведения которого являются ориентиром для ученика, одобрение которого как бы стремится получить ребенок. Таким образом, успешность личностных особенностей современного учителя зависит от соблюдения некоторых принципов:

- педагогический гуманизм («принятие» всех учащихся, доверие к ним, уверенность в их способностях, соблюдение их интересов);

- эмпатическое понимание учеников, которое предполагает стремление и умение «чувствовать другого как себя»;

- сотрудничество — установка на доверительное открытое общение с детьми, обеспечение им роли «активного деятеля» на уроке, постепенное превращение учеников в соавторов учебного процесса;

- диалогизм — умение слушать ребенка, интересоваться его мнением, вести межличностный диалог на основе равноправия, доверия, взаимного уважения;

- личностная позиция учителя, его способность творческого самовыражения.

Личностные качества учителя проявляются во всем, в том числе и в стиле деятельности, который зависит от объективных и субъективных причин. Личность характеризуется не только тем, что она делает, но и тем, как она это делает. В стиле деятельности проявляются личностные качества, преломленные в определенной мере через призму особенностей и потребностей руководимого им коллектива учащихся..

Подводя итог, можно сказать, что хороший учитель сегодня тот, кто относится к своей работе неформально и ответственно, сочетает качества педагога, психолога, воспитателя, частично — психотерапевта; постоянно учится сам и учится в творческом взаимодействии с коллективом школы. И тогда к учителю охотно обращаются ученики со своими радостями и бедами. И если удастся пробудить лучшие чувства в детях, испытать мгновения, когда победа и радость ребенка стали общими для его родителей и учителя — тогда результат работы приносит всем новые силы для дальнейшего развития.

#### Библиографический список

1. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. - М., 1946.
2. Гонаболин, Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. — 1975. - № 1.
3. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. — Л., 1970; Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. — Л., 1985.
4. Никитина, Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. - М.: Мастерство, 2002.
5. Петровский, А.В. Краткий психологический словарь / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. — М., 1985.

#### Bibliography

1. Ushinskiy, K.D. Chelovek kak predmet vospitaniya. - M., 1946.
2. Gonobolin, F.N. O nekotoryh psicheskikh kachestvah lichnosti uchitelja // Voprosy psihologii. — 1975. - № 1.
3. Kuz'mina, N.V. Metody issledovaniya pedagogicheskoy dejatel'nosti. — L., 1970; Kuz'mina, N.V. Sposobnosti, odarennost', talant uchitelja. — L., 1985.
4. Nikitina, N.N. Osnovy professional'no-pedagogicheskoy dejatel'nosti: Ucheb. posobie dlja stud.uchrezhdenij sred. prof. obrazovanija / N.N. Nikitina, O.M. Zheleznyakova, M.A. Petuhov. - M.: Masterstvo, 2002.
5. Petrovskij, A.V. Kratkij psihologicheskij slovar' / A.V. Petrovskij, M. G. Jaroshevskij. — M., 1985.

Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 159.922

**Garmanova V.F. INCREASE OF THE LEVEL OF STUDENTS' PSYCHOLOGICAL HEALTH.** Psychological health is one of the sharpest problems under discussion. We cannot give a definition of the term and extract the constituents of psychological health because of the diverseness of this phenomenon and variety of the approaches to study. This article states the different approaches to the comprehension of "psychological health" and reveals the interrelation of psychological health and psychoenergetics. There is analysed psychoenergetics and its influence on the psychological health. The article gives the ways of increase of energetics and improvement of the students' health.

**Key words:** psychological health, psychoenergetics, self-regulation, self-consciousness, introspection, self-control.

**В.Ф. Гарманова, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Буйск, E-mail: garmanova.valentina@yandex.ru**

## ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

Психологическое здоровье — одна из наиболее остро обсуждаемых проблем. Многомерность этого явления и разноплановость подходов к его изучению до сих пор не позволяют дать конкретного определения, выделить составляющие психоло-

гического здоровья. В статье излагаются различные подходы к пониманию категории «психологическое здоровье», раскрывается взаимосвязь психологического здоровья и психоэнергетики. Анализируется психоэнергетика и ее влияние на психологическое здоровье. Приводятся способы повышения энергетики и улучшения здоровья студентов.

**Ключевые слова:** психологическое здоровье, психоэнергетика, саморегуляция, самосознание, самонаблюдение, самоконтроль.

Проблемой здоровья начали интересоваться с античных времен. В психологии активная разработка этой проблемы началась с идей психологов-гуманистов о сущности полноценной здоровой личности [1]. Продолжили исследования в области психического и психологического здоровья отечественные психологи, такие как В.А.Ананьев, В.С. Братусь, О.С. Васильева, И.В. Дубровина, Г.С. Никифоров, Е.Р. Калитевская, В.В. Колпачников, Ф.Р. Филатов. Работ посвященных изучению здоровья студенчества немного [2-9]. В них лишь рассматриваются некоторые аспекты здоровья студентов. В настоящее время в психолого-педагогической науке происходит становление парадигмы развивающего образования, поэтому необходимы дальнейшие практические разработки, направленные на выявление способов и средств, способствующих превращению образования в "здоровьесотворяющую" среду. Поэтому целью нашего исследования стала повышение уровня психологического здоровья и в частности, саморегуляции поведения студентов в рамках изучения дисциплин психологического цикла. В нашей работе значительное место уделялось изучению психоэнергетики, ее роли в общении, в саморегуляции поведения в улучшении здоровья. Исследования по данной теме нет.

Психологическое здоровье - одна из наиболее остро обсуждаемых проблем. Многомерность этого явления и разноплановость подходов к его изучению до сих пор не позволяют дать конкретного определения, выделить составляющие психологического здоровья [10; 11; 1; 12; 13; 14].

Научная категория "психологическое здоровье" была введена и наиболее детально разработана Дубровиной Ириной Владимировной [13], которая считает, что основой психологического здоровья является гармония человека с самим собой: осознание своих желаний, ценностей, смысла жизни, саморегуляция, самоактуализация.

Нами было проанализированы психологические тесты и методики, которые были проведены со студентами, ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийска на занятиях по психологии. Изучались документы 276 студентов разных факультетов (факультет технологии и экономики, физико-математический, педагогический) очной и заочной формы обучения (средний возраст 24 года). Помимо этого проводились дополнительные уточняющие исследования. Все это показало, что многие составляющие психологического здоровья (отношение к жизни, акцентуация характера, агрессия и др.) в норме. Результаты наблюдений и опрос показали, что 90% студентов хотели бы лучше научиться управлять эмоциями и поведением. Дальнейшая наша работа была направлена на улучшения регуляции поведения и эмоциональных состояний.

Самонаблюдение и самоконтроль имеют наиважнейшую роль в саморегуляции поведения. По словам Ананьева В.А. [10] «Здоровая личность способна приводить в полное равновесие свои мысли, чувства и действия, справляясь с разногласиями в себе. Она движется к пределам совершенства с помощью самоконтроля и самонаблюдения». Со студентами провели тренинг медитации самонаблюдения, использовали упражнения на осознание из гештальттерапии. На лабораторных и практических занятиях после каждого выполненного теста студенты сравнивали результаты показателей теста и результаты самонаблюдения. Мы предположили, что саморегуляция эмоциональных состояний и поведения зависит от психоэнергетики. Психологи давно указывают на энергетическую роль эмоций. Исследования по психоэнергетике проводились В.В. Бойко [15], который считает, что эмоции выпол-

няют роль посредника в преобразовании материальных внешних и внутренних воздействий в психическую энергию. Психическая энергия одного человека воздействует на состояние и поведение другого. Участники коммуникации совместным влиянием создают единое информационно-энергетическое поле.

Каждый человек несет ответственность за свой информационно-энергетический вклад в коммуникацию и должен осознавать, какое влияние оказывает его психическая энергия на партнеров. Воздействие энергетики человека на межличностные отношения может быть положительным, негативным или нейтральным.

У каждого человека есть своя доминирующая формула преобразования внешних и внутренних воздействий в положительную, отрицательную, нейтральную энергию состояний и поведенческих актов. В.В. Бойко [15] выделяет четыре основных формулы: эйфорическая активность вовне, рефрактерная активность во внутрь, дисфорическая активность вовне, пассивное реагирование.

Возможны также их сочетание, однако та или иная формула преобладает.

«Эйфорическая активность во вне» - в соответствии с этой формулой энергетика воздействий (положительных, нейтральных или негативных) преобразуется как правило, в позитивные психические состояния.

Рефрактерная активность вовнутрь. Энергетический прилив (положит, нейтральный или отрицательный) обычно обращается на самого индивида и блокирует или замораживает его поведение.

Дисфорическая активность вовне. Энергетически приливы воздействия выливаются в негативные поведенческие акты и психические состояния, направленные на окружающую среду.

Пассивное реагирование. Характерно сдержанное отношение к положительным, негативным, тем более и нейтральным стимулам. Человек как бы эмоционально выключается из ситуации, в свою очередь эмоциональный стереотип поведения отличается некоторой ригидностью, сниженной восприимчивостью.

В зависимости от обстоятельств и интеллектуальной оценки воздействий у индивида может срабатывать та или иная формула переработки энергии, но у каждого есть доминирующая формула, наиболее соответствующая природе человека.

Чтобы повысить саморегуляцию поведения учили студентов наблюдать и контролировать психическую энергию. С этой целью провели исследование на изучение доминирующей формулы преобразования энергии воздействия.[15] Результаты по тесту В.В. Бойко на изучение доминирующей формулы преобразования внешних и внутренних воздействий подтвердили ранее проведенные исследования: В юношеском возрасте преобладает формула эйфорическая активность вовне, затем рефрактерная активность вовнутрь, пассивное реагирование и дисфорическая активность вовне [12] Чаще встречаются типы: эйфорически- рефрактерные -около 45%, затем 20% студенты с пассивным реагированием и 2% студенты у которых доминирующей формулой преобразования энергии воздействия является дисфорическая активность вовне. Подтвердилась связь инверсии с рефрактерной активностью вовнутрь. В целях повышения психоэнергетики знакомили студентов с психоэнергетическими практиками (йога, цигун, медитация). Последующие самоотчеты студентов, наблюде-



ния, изучение успеваемости показали улучшения эмоционального состояния и саморегуляции поведения

Таким образом, наши исследования показали:

Преподавание психологических дисциплин можно целенаправленно направлять на улучшение здоровья студентов.

Саморегуляция один из основных показателей здоровья и именно он является сниженным у студентов и требует развития.

Осознание и управление студентами своей психоэнергетикой способствует повышению саморегуляции поведения, а значит и повышению психологического здоровья.

#### Библиографический список

1. Васильева, О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. - М.: Издательский центр "Академия", 2001.
2. Буйлов, В. Нервно-психическое состояние студентов как валеологическая проблема / В. Буйлов, Г. Куропова, Н. Сенаторова // Высшее образование в России. - 1996. - № 2.
3. Вайнер, Э.Н. Образовательная среда и здоровье учащихся // Валеология. - 2003. - № 2.
4. Кудряшова, В.В. Критерии психологического здоровья // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона. - Калмыкия, 1999.
5. Кудряшова, В.В. Показатели психологического здоровья в юношеском возрасте // Сборник научных работ аспирантов и молодых преподавателей. - Ростов-на-Дону, 1999.
6. Пальцев, М.А. Образование и здоровье студентов // Высшее образование сегодня. - 2002. - № 11.
7. Панов, В.И. Состояние и проблемы экологической психологии // Психологическая наука и образование. - 1998. - № 1.
8. Семикин, Г.И. Комплексное валеологическое сопровождение учебного процесса: Технология и система «Валео-МГТУ» для обеспечения скрининга и мониторинга медико-социального благополучия учащихся и сотрудников в вузе // Валеология. - 2002. - № 4.
9. Хватова, М.В. Состояние когнитивно-эмоциональной сферы как фактор психосоматического здоровья студентов / М.В. Хватова, Т.В. Юрьева // Валеология. - 2003. - № 2.
10. Ананьев, В.А. Введение в психологию здоровья: учебное пособие. - СПб., 1998.
11. Васильева, О.С. Образование в сфере здоровья как стратегическое направление психологии здоровья // Психология в вузе. - 2010. - № 6.
12. Гарманова, В.Ф. Психология здоровья: методические рекомендации. - Бийск: Бийский пед. Гос. ун-т им. В.М. Шукшина, 2009.
13. Дубровина, И.В. Психологическая служба образования: Научные основания, цели и средства // Психологическая наука и образование. - 1998. - № 2.
14. Никифоров, Г.С. Психология здоровья: учебное пособие. - СПб.: Речь, 2002.
15. Бойко, В.В. Психоэнергетика. - СПб.: Питер, 2008.

#### Bibliography

1. Vasil'eva, O. S. Psihologiya zdorov'ya cheloveka: etalony, predstavleniya, ustanovki: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij / O. S. Vasil'eva, F. R. Filatov. - M.: Izdatel'skij centr "Akademiya", 2001.
  2. Bujlov, V. Nervno-psihicheskoe sostoyanie studentov kak valeologicheskaya problema / V. Bujlov, G. Kuropova, N. Senatorova // Vysshee obrazovanie v Rossii. - 1996. - № 2.
  3. Vajner, E. N. Obrazovatel'naya sreda i zdorov'e uchashihsya // Valeologiya. - 2003. - № 2.
  4. Kudryashova, V. V. Kriterii psihologicheskogo zdorov'ya // Razvitie lichnosti v obrazovatel'nyh sistemah Yuzhno-Rossiyskogo regiona. - Kalmykiya, 1999.
  5. Kudryashova, V. V. Pokazateli psihologicheskogo zdorov'ya v yunosheskom vozraste // Sbornik nauchnyh rabot aspirantov i molodyh преподаvatelej. - Rostov-na-Donu, 1999.
  6. Pal'cev, M. A. Obrazovanie i zdorov'e studentov // Vysshee obrazovanie segodnya. - 2002. - № 11.
  7. Panov, V. I. Sostoyanie i problemy jkologicheskoy psihologii // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. - 1998. - № 1.
  8. Semikin, G. I. Kompleksnoe valeologicheskoe soprovozhdenie uchebnogo processa: Tehnologiya i sistema "Valeo-MGTU" dlya obespecheniya skringinga i monitoringa mediko-social'nogo blagopoluchiya uchashihsya i sotrudnikov v vuze // Valeologiya. - 2002. - № 4.
  9. Hvatova, M. V. Sostoyanie kognitivno-|mocional'noj sfery kak faktor psihosomaticeskogo zdorov'ya studentov / M. V. Hvatova, T. V. Yur'eva // Valeologiya. - 2003. - № 2.
  10. Anan'ev, V. A. Vvedenie v psihologiyu zdorov'ya: uchebnoe posobie. - SPb., 1998.
  11. Vasil'eva, O. S. Obrazovanie v sfere zdorov'ya kak strategicheskoe napravlenie psihologii zdorov'ya // Psihologiya v vuze. - 2010. - № 6.
  12. Garmanova, V. F. Psihologiya zdorov'ya: metodicheskie rekomendacii. - Bijsk: Bijskij ped. Gos. un-t im. V. M. Shukshina, 2009.
  13. Dubrovina, I. V. Psihologicheskaya sluzhba obrazovaniya: Nauchnye osnovaniya, celi i sredstva // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. - 1998. - № 2.
  14. Nikiforov, G. S. Psihologiya zdorov'ya: uchebnoe posobie. - SPb.: Rech', 2002.
  15. Bojko, V. V. Psiho|nergetika. - SPb.: Piter, 2008.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11*



УДК 378.02:372.8

**Karnaev M.A. PREPARATION STUDENT-DESIGNER TO DESIGN ACTIVITY ON INITIAL STAGE OF THE EDUCATION PAINTING.** Particularities of preparation student-designer are considered in work to design activity. One of the important stage of preparation future specialist, is a development perspective methods of teaching painting, promoting shaping the design thinking, founded on determination of the contents of the scholastic tasks, revealing the efficient methods and acceptance, discovery required for this process of the conditions.

**Key words:** design thinking, design activity, stylization, artistic image, ornament -rhythmic base of the picturesque product, method to creative interpreting the nature, designers painting.

**М.А. Карнаев**, член Союза художников РФ, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Буйск, E-mail: karnaev-art@mail.ru

## ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ ЖИВОПИСИ

В работе рассмотрены особенности подготовки студентов-дизайнеров к проектной деятельности. Одним из важных этапов подготовки будущих специалистов, является разработка перспективных методик обучения живописи, способствующих формированию проектного мышления, основанного на определении содержания учебных заданий, выявлении эффективных методов и приемов, выявлении необходимых для этого процесса условий.

**Ключевые слова:** проектное мышление, проектная деятельность, декоративность, художественный образ, орнаментально-ритмическая основа живописного произведения, метод творческой интерпретации натуры, дизайнерская живопись.

На современном этапе развития общества признание приоритета человеческих, культурных ценностей для реализации социальных, экономических и технологических программ поднимает значение дизайна на качественно иной уровень. Наряду с основными задачами дизайна: повышение потребительских и эстетических качеств товаров народного потребления, особую актуальность получают: гуманизация научно-технического прогресса, обеспечение культурной преемственности образа жизни в условиях интенсивной модернизации общества.

Дизайн сегодня рассматривается как деятельность проектная, являющаяся составной частью проектной культуры, где овладение концептуальными и образно-пластическими способами решения творческих задач выступают как приоритетные умения дизайнера. Все это указывает на существенную роль личностного начала в проектном творчестве. Творческий и общекультурный фундамент личности дизайнера, его профессионально-мировоззренческие позиции формируются именно в студенческую пору. В связи с чем, педагогические проблемы обучения дизайну особо актуализируются на нынешнем этапе развития профессии. Большинство современных школ отечественного и зарубежного дизайна исходят из того, что в процессе обучения решающее значение приобретают не столько овладение частными умениями и знаниями, сколько способность их интеграции на высоком профессиональном уровне, что указывает на необходимость формирования целостных познавательных структур личности. Сегодня среди многих недостаточно разработанных педагогических проблем обучения дизайну мы выделяем - формирование профессионального мышления. От нерешенности данного вопроса в значительной мере страдает качество подготовки специалиста-дизайнера. Почти нет исследований, направленных на изучение сущностных характеристик мышления дизайнера. Зачастую оно определяется такими терминами, - как «проектное» или «дизайнерское». При таком подходе учитывается профессионально-деятельностная характеристика мышления, но не раскрывается сущность познавательного процесса в художественно-проектном творчестве. На первое место выходит специфика взаимодействия тех образов, которые существуют в представлении различных субъектов-участников проектного процесса о будущем дизайнерском объекте. В этих образах отражается с различной степенью противоречивости совокупность представлений о функциях, структуре, комфортности, узнаваемости, социально-культурной значимости дизайнерского объекта. Поэтому актуальной проблемой становится формирование проектного мышления, а также факторов, которые влияют на их содержание, причин, вызывающих их различия и совпадения, а также вариантов достижения со-

гласованности и выделения основных характеристик проектируемого объекта. Поэтому значимой проблемой становится дальнейшее выявление условий подготовки будущего специалиста-дизайнера.

Для дизайнера проектировать - значит вмешиваться во взаимосвязь образа жизни и предметной среды, влиять на ее значение, на ценностный смысл жизненных событий. В свою очередь «проектный образ», рассматривается как сплав различных сторон теоретической и практической деятельности дизайнера, что дало основание ряду авторов характеризовать мышление дизайнера как проектно-образное. Понятие «проектно-образное мышление», столь часто употребляемое в теоретических исследованиях по дизайну, недостаточно раскрыто на уровне познавательных процессов личности. Его специфика заключается в особом преобразовании информации, где проблема, представленная словесно-логически, наглядно воплощается в целостный концептуально-пластический образ.

Анализ состояния и перспектив развития отечественного дизайнообразования показывает актуальность дальнейшего изучения взаимосвязи занятий живописи и проектной деятельности, выявлению условий способствующих развитию цветового, ассоциативного, абстрактного мышления.

Изменение в системе взаимодействия субъектов проектирования, вызванное качественно новыми методами и приемам обучения живописи, ведет к необходимости дальнейшего развития теории подготовки специалистов дизайнеров. Одним из важнейших направлений формирования проектного мышления становится выявление условий подготовки студентов дизайнеров в процессе организации занятий живописи на начальных этапах.

Специфика подготовки будущих художников-дизайнеров заключается не только в обучении профессиональному мастерству, но и в подготовке специалистов, способных к самостоятельной творческой работе. Одним из главных условий эффективной подготовки будущих специалистов, является разработка перспективных методик обучения живописи, с учетом специфики дизайнообразования. В связи с этим необходимо отметить что, методика преподавания курса «Живопись» для художников-дизайнеров отличается от методики подготовки художников-станковистов, основанной на изучении объемно-пространственных и перспективных построений. Художники-дизайнеры должны развивать плоскостно-орнаментальное видение натуры и обладать образно-ассоциативным мышлением, тем самым, формируя декоративный подход к живописи.

Одним из условий формирования проектного мышления на занятиях живописи выступает декоративность, как прием художественно-образного мышления, характерной чертой

которого является создание особой композиционной модели, служащей для выявления внутренней согласованности произведения, соразмерности и упорядоченности всех его деталей и форм.

Декоративность - это форма выражения красоты синтезированного мира, через отношение части и целого, это связь с окружающей предметно-пространственной средой, не натуральное, а условное ее отображение, наполненное метафорическим смыслом.

Таким образом, декоративность является не только специфической особенностью дизайнерской живописи, но и служит приемом формирования проектно-образного мышления.

Трактовка декоративности как специфической особенности дизайна и приема художественно-образного мышления во всех пространственно-временных искусствах является основополагающей теоретической предпосылкой преподавания курса «Живопись» при обучении студентов-дизайнеров на начальном этапе обучения.

Развитие проектного мышления у студентов-дизайнеров тесно связано с процессом формирования художественного образа, Л.Г. Медведев пишет: «Формирование художественного образа представляет собой неразрывное единство объективных и субъективных начал. Объективное исходит из существующей независимо от сознания человека действительности, субъективное связано с эмоционально образным восприятием художника, его мировоззрением, мастерством. Труд художника, направленный на изучение основ изобразительного мастерства, требует углубленного восприятия окружающей действительности. Изучение окружающего мира, в свою очередь, формирует у него художественно-образные идеи, которые материализуются в художественных образах. В этом процессе художник вступает в взаимоотношения не только с предметом изображения, но и со специфическими выразительными изобразительными возможностями материала» [1, с. 9].

В подготовке художников-дизайнеров необходимо учитывать специфику проявления условности, изобразительности и выразительности в декоративной живописи.

Условность является специфической чертой любого произведения искусства, так как искусство лишь отображает жизнь в образных формах, а не представляет ее в виде реального явления. Мера условности определяется творческой задачей, художественной целью, необходимостью сохранения внутренней целостности образа. Реализм не отвергает при этом деформации, пересоздания природных форм, если такими средствами выявляется сущность.

Л.Г. Медведев обращает внимание на необходимость формирования чувства гармонии проявляющегося как в избирательности восприятия (отборе сопоставляемых единиц при сравнении изображаемых объектов), так и в завершающей стадии работы над произведением, когда требуется обобщить, акцентировать основные смысловые и образные ходы композиции, что закономерно является залогом успешного творческого процесса в живописи [2, с. 9].

В практической работе студентов поиск орнаментально-ритмической основы или строя живописного произведения заключается в членении плоскости живописной работы на большие и малые части, их пластическо-орнаментальной увязке в соответствии с конфигурацией и форматом живописного произведения. Членение плоскости работы на различные по размеру по пластическим очертаниям части определяются характером натурных постановок - силуэтом предметов, характером орнаментов тканей, входящих в натюрморт, композицией самой постановки натюрморта. Выбор орнаментально-ритмической основы или строя живописного произведения производится обычно на предварительных эскизах небольшого размера (форэскизах) и заключается в поисках лучшего композиционного решения с точки зрения нахождения устой-

чивого зрительного равновесия всех элементов орнаментально-ритмического строя живописного произведения.

Таким образом, декоративная композиция живописного произведения означает составление, построение пластически завершенной структуры изображения.

Проблема «отбора элементов для картины», выбора средств выражения дизайн-проектирования, тесно связано с обучением студентов методу творческой интерпретации натуры.

По мнению Л.П. Ермолаевой, метод творческой интерпретации натуры заключается в преднамеренном отказе от отдельных деталей и качеств натурных постановок (например, объемности, материальности и т.д.) и выявлении других существенных для художников-дизайнеров качеств (орнаментально-ритмический строй живописного произведения, трактовка цвета средствами «ограниченной палитры», силуэт форм различных элементов натурных постановок и другие качества) [3, с. 24].

Метод творческой интерпретации натуры является специфически образным средством выражения творческого замысла и в произведениях декоративно-прикладного искусства лежит в основе переработки бесконечно разнообразных форм окружающей действительности в «условные, плоскостные, орнаментальные изображения».

Н.Н. Волков в книге «Цвет в живописи» обращает особое внимание на выразительность цветовых сочетаний в живописи, которая неразрывно связана с ассоциативно-образным восприятием художником окружающей действительности. Он говорит: «Краски картины могут содержать немного изобразительных качеств, могут не изображать свет и тень, состояние среды, глубокое пространство, объединение предметов рефлексами и цветом освещения, как в иконе, но они должны составлять выразительный аккорд, вызывающий отклик в душе зрителя».

Выразительность цвета и цветовых сочетаний так же трудно объяснить, как и красоту цвета. Очевидно лишь то, что выразительность цвета связана с эмоциональным опытом людей. Выразительные цветовые сочетания несут в себе отголосок человеческих чувств, настроения, динамику чувств, несут в себе и нечто иное - элементы познания жизни, особо важные для человека» [4, с. 88].

Метод творческой интерпретации натуры при плоскостно-орнаментальной трактовке элементов изображения в декоративной живописи заключается также в преднамеренном отказе от отдельных деталей и качеств натурных постановок, в том числе от трехмерности, для выявления других, существенных для художников-дизайнеров качеств постановок, способствующих «удержанию изображения на плоскости». Одним из приемов метода творческой интерпретации натуры при плоскостно-орнаментальной трактовке элементов изображения является значительное ограничение тональных градаций натурных постановок. Это не означает отказа от тона в живописи - тон в декоративной живописи является одним из средств выражения творческого замысла, однако необходимо бесчисленные градации по тону в натуре привести в определенную упорядоченную систему.

Таким образом, анализ практики проектного творчества показывает, что занятия декоративной живописью являются способом постижения проектного образа и репрезентации проектного замысла. Мы рассматриваем проблему формирования проектно-образного мышления студентов-дизайнеров средствами живописи, как важнейшее условие профессиональной подготовки. Подготовка будущего художника-дизайнера основывается на организации занятий живописи, способствующих формированию проектного мышления, где важное значение играет определение содержания учебных заданий, выявление эффективных методов и приемов, определение необходимых для этого процесса условий.

## Библиографический список

1. Медведев, Л.Г. Формирование графического образа на занятиях по рисунку: учеб. пособие для студентов художественно-графических факультетов пединститутов. - М.: Просвещение, 1986.
2. Медведев, Л.Г. Живопись. Гармония чувства, мысли, цвета: альбом-монография. - СПб.: ЗАО «Мультипринт Северо-Запад»; Омск: Изд-во ОмГПУ, 2009.
3. Ермолаева, Л.П. Основы дизайнерского искусства: декоративная живопись, графика, рисунок фигуры человека: учебное пособие для студентов-дизайнеров. - М.: «Издательство Гном и Д», 2001.
4. Волков, Н.Н. Цвет в живописи. - М.: Искусство, 1965.

## Bibliography

1. Medvedev, L. G. Formirovanie graficheskogo obraza na zanyatiyah po risunku: ucheb, posobie dlya studentov hudozhestvenno-graficheskikh fakul'tetov pedinstitutov. - M.: Prosveschenie, 1986.
  2. Medvedev, L. G. Zhivopis'. Garmoniia chuvstva, mysli, cveta: al'bom-monografiya. - SPb.: ZAO "Mul'tiprint Severo-Zapad"; Omsk: Izd-vo OmGPU, 2009.
  3. Ermolaeva, L. P. Osnovy dizajnerskogo iskusstva: dekorativnaya zhivopis', grafika, risunok figury cheloveka: uchebnoe posobie dlya studentov-dizajnerov. - M.: "Izdatel'stvo Gnom i D", 2001.
  4. Volkov, N. N. Cvet v zhivopisi. - M.: Iskuststvo, 1965.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11*  
УДК 378.02:372.8

**Sysoeva E.A. THE ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS, PROMOTING DEVELOPMENT OF SPATIAL THINKING STUDENTS OF 3-4, COURSES IN THE COURSE OF ART DESIGNING ON CLASSES ON CERAMICS.** In work are defined organizational-pedagogical conditions of effective development of spatial thinking students trained on a speciality arts and crafts (art ceramics) to the higher school.

**Key words:** organizational-pedagogical conditions, spatial thinking, art designing, ceramics.

**E.A. Сысоева, аспирант ОмГПУ, ст. преп. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: sea-net@mail.ru**

## ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ 3-4 КУРСОВ, В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КЕРАМИКЕ

В работе определены организационно-педагогические условия, эффективного развития пространственного мышления студентов, обучающихся по специальности декоративно-прикладное искусство (художественная керамика) в вузе.

**Ключевые слова:** организационно-педагогические условия, пространственное мышление, художественное проектирование, керамика.

Поиск условий формирования новых приемов познавательной деятельности диктуется задачами перестройки и совершенствования системы образования. Разработка программ и методик такого формирования актуальная задача психолого-педагогической науки и практики обучения. Изучение познавательной сферы необходимо для выявления резервов ее развития и внедрения более современных способов обучения. Тем более что для нынешней системы образования характерны определенные противоречия: между реальной информационной революцией и слабой готовностью субъектов системы образования к работе с информацией; между появлением новой современной техники для работы с учебной и научной информации и недостаточной разработанностью технологий подготовки студентов для ее эффективного и целесообразного использования.

Данные противоречия актуализируют необходимость поиска новых средств и путей развития и формирования компетенций будущих специалистов в условиях современной информационно образовательной среды. Таким образом, одной из особенностей любой образовательной технологии, в том числе технологии развития пространственного мышления, является ее воспроизводимость, но обязательно при соблюдении заданных условий.

Педагог, проектируя и конструируя дидактический комплекс учебной дисциплины на основе государственного стандарта, через информационную составляющую процесса обучения может реализовывать целостную технологию обучения как вариант управления качеством профессиональной подготовки студентов.

Анализируя, процесс обучения художественному проектированию на занятиях по керамике выявлено, что особенно трудности у студентов возникают при переходе от создания объемных форм к глубинно-пространственным композициям. Типичные ошибки при проектировании глубинно-пространственных композиций заключаются в том, что они плохо представляют пространственную связь между предметами, искажают пропорции, масштаб, не могут построить убедительную конструкцию и выявить декором характер форм. Проблема заключается в том, что студенты не проводят аналогий между принципами построения глубинно-пространственных связей, изучаемых на примере создания предметов сервиза, и не могут осознать значимости включения и развития пространства при проектировании интерьерной, ландшафтной и архитектурной керамики.

Вместе с тем, динамика современных общественных преобразований меняет облик городов, экстерьеров, интерьеров, меняет облик современного человека, накладывает отпечаток на эстетическую культуру социума. Данные преобразования заставляют специалистов искать новые способы художественной выразительности в проектировании архитектурной, бытовой и декоративной керамики.

Изменение социальных условий выявляет необходимость совершенствования подхода к целям, содержанию и организационной структуре обучения художников декоративно-прикладного искусства.

Изучение свойств керамических материалов, возможности их художественной обработки, а также творческое овладение техникой и технологией данного вида прикладного искусства необходимо рассматривать в едином процессе со спе-

цифкой народных художественных ремесел, культурного наследия региона, традиционных народных промыслов. Вместе с тем проблема развития пространственного мышления в процессе художественного проектирования на занятиях по керамике, слабо отражена в исследованиях, связанных с подготовкой художников декоративно-прикладного искусства.

Рассматривая художественную керамику как вид искусства, необходимо учитывать, что художественная керамика является одним из видов декоративно-прикладного искусства, а также дизайна и монументально-декоративного искусства.

При этом можно выделить четыре подгруппы художественной керамики, относящиеся к разным видам искусства:

1) изделия декоративно-прикладного искусства прикладного характера – бытовые изделия (хозяйственная посуда, предметы декоративно-утилитарного назначения, скульптура малых форм и т.д.);

2) предметы дизайна, изготовления по технологии художественной керамики и составляющих одну из областей дизайна;

3) творения монументально-декоративного искусства – произведения художественной керамики – архитектурно-декоративные рельефы и панно, в том числе садово-парковая скульптура, выполненные в технике художественной керамики;

4) произведения искусства, декоративные художественные изделия, приближающиеся к станковому искусству, произведения индивидуальные, уникальные выполненные непосредственно художником [1].

Профилирующий курс проектирования декоративных и промышленных изделий, проводимый в высших учебных заведениях, преследует главную цель — обучение студентов методике, художественного конструирования как особому виду деятельности художника широкого профиля не отвлеченно, а на конкретных, наиболее характерных объектах, разных по назначению, функциям, степени сложности, технологическим требованиям и действующих в условиях различной окружающей среды. Задания подбираются по принципу последовательного усложнения согласно программе, преследуя цель всесторонней и комплексной подготовки специалиста широкого профиля в соответствии с местными условиями производства, материальными условиями, контингентом преподавателей.

Учебное проектирование по своему характеру и методике максимально приближено к жизни. Оно проводится при консультации инженеров, технологов, конструкторов и специалистов по отдельным специальностям.

С точки зрения художественного образования, проектирование позволяет освоить законы объемно-пространственной организации формы, принципы передачи эмоционально-смыслового содержания ограниченными средствами, способствуют развитию образного и объемно-пространственного мышления.

Специальные знания и умения художника по керамике формируются в процессе освоения цикла специальных дисциплин: история художественной керамики; материаловедение, технология и производственное обучение; основы композиции; проектирование; макетирование и конструирование.

Изучение истории художественной керамики формирует у студентов представление об особенностях художественного содержания керамических изделий и их производства в разные исторические периоды. На занятиях по материаловедению, технологии и производственному обучению акцентируются усилия, направленные на приобретение знаний, формирование специальных умений и навыков работы с различными материалами и инструментами. На основах композиции, помимо общих понятий, представлена специфика композиции в керамике, обусловленная особенностями материала. На занятиях по проектированию и макетированию студенты получают необходимые умения и навыки для воплощения замысла художника по созданию керамического художественного произведения.

На начальных курсах закладываются и формируются умения позволяющие осуществлять творческую деятельность, как авторскую, так и исполнительскую, проектную, художественно-производственную, производственно-технологическую и общественную деятельность в творческих союзах и объединениях.

Нетрудно заметить, что одно только перечисление тех видов деятельности, которые может осуществлять художник профессионал, демонстрирует их объем и разноплановость. В связи с этим и встал вопрос о организационно-педагогических условиях, влияющих на развитие пространственного мышления студентов 3-4 курсов в процессе художественного проектирования на занятиях по керамике.

Поэтому здесь необходимо обратить внимание, прежде всего на формирование пространственного мышления на 1-2 курсах средствами керамики, через выполнение проектов фронтальных и объемных композиций, а на старших курсах развитие пространственного мышления через понимание законов построения глубинно-пространственных композиций для создания объектов художественной керамики и с использованием программ компьютерного 3D моделирования.

Исследованию проблем, связанных с восприятием и отражением пространства, с местом и ролью пространственного мышления в различных видах учебной и трудовой деятельности человека, отводится значительное место в работах отечественных и зарубежных ученых. Являясь одной из форм образного мышления, пространственное мышление имеет как свои специфические особенности, так и присущие ему общие закономерности мыслительной деятельности. Развитию мышления, значению различных видов мышления в учебной деятельности посвящены фундаментальные работы в области психологии, педагогики и методики преподавания специальных дисциплин.

Образное мышление - мышление в виде образов путём их создания, формирования, поддержки, передачи, оперирования, видоизменения с помощью мыслительных процессов входит как существенный компонент во все без исключения виды человеческой деятельности. Реализуется с помощью механизма представления. Передаёт знание не об отдельных изолированных сторонах (свойствах) реальной действительности, а формирует целостную мысленную картину отдельного участка действительности. Пространственное мышление, ассоциативное мышление, наглядно-образное мышление, визуальное мышление можно рассматривать как разновидности образного [2, с. 10].

Выявленные проблемы позволяют наметить необходимость научного поиска, связанного с координацией учебной программы по проектированию художественной керамики, оптимизацией методов обучения, направленного на повышение качественного уровня подготовки специалистов художественного профиля в частности художника ДПИ, специалиста по керамике. На первый план выходит необходимость разработки экспериментальной методической и педагогической технологии преподавания дисциплины проектирование на 3-4 курсах включающие разработку модулей с экспериментальными заданиями по этому предмету и систему эффективных методических путей активизации процесса формирования и развития пространственного мышления студентов.

Для обеспечения эффективности организации практических занятий по проектированию изделий из керамики нами определены ряд условий их реализации: 1) педагогическая компетентность и педагогическое мастерство педагогов в области художественного проектирования на занятиях по керамике; 2) готовность студентов к этому виду деятельности; 3) наличие организационно-методической и материальной базы. Остановимся на каждом из них.

Как правило, термин «компетенция» служит для обеспечения интегрированных характеристик качества подготовки выпускника, категории результата образования. Однако в методической литературе, как российской, так и зарубежной, существует множество определений понятия «компетенция»,

поскольку понятие новое и его осмысление до конца не завершено.

Компетенция, которую условно можно назвать «способность к деятельности», состоит из: готовности к целеполаганию; готовности к оценке; готовности к действию; готовности к рефлексии; готовности к анализу; готовности к творческому подходу; готовности к обучению.

В.А. Хуторской рассматривает компетенцию как совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика, необходимых для того, чтобы осуществлять личностно и социально значимую деятельность по отношению к объектам реальной действительности [3].

Успех обучения (в частности развития пространственного мышления в процессе художественного проектирования) зависит не только от мастерства преподавателя, но и от подготовленности учащихся: внимания, памяти, активности, волевого напряжения, мыслительных операций, а так же от желания учащихся заниматься этим видом деятельности. Здесь немаловажную роль играет формирование положительной мотивации.

Основой любой деятельности человека является его мотивационная сфера как совокупность мотивов личности и важнейшая характеристика ее пригодности, и, в частности к творческому труду.

Мотивация как процесс изменения состояний и отношений личности основывается на мотивах, под которыми понимают конкретные побуждения, причины, заставляющие личность действовать, совершать поступки.

На основе принятой в вузе системы обучения мы выделяем следующие основные направления развития мотивации студентов к занятиям художественным проектированием: 1) наличие эффективной системы контроля за успеваемостью с зависящей от нее системой поощрения (льготы, стипендии, послевузовское распределение и др.); 2) оптимизация структурно-логической схемы учебного процесса (взаимосвязь и очередность изучаемых дисциплин); 3) широкое применение информационных технологий в учебном процессе; 4) организация возможности выбора вида и способа подготовки, индивидуализация обучения; 5) использование методов активного обучения; 6) реализации единства теоретической подготовки с формированием практических умений; 7) выполнение на занятиях конкретных, социально значимых изделий декоративного искусства; 8) эмоционально-чувственное восприятие; 9) высокий уровень материально-технического обеспечения учебного процесса; 10) организация современной инфраструктуры вуза; 11) простота и удобство получения и использования учебного и научного инструментария, специальной литературы, консультаций и т.п.; 12) выбор будущей профессиональной области.

Мотивы можно определить и как отношение учащегося к предмету его деятельности, направленность на эту деятельность. В роли мотивов выступают во взаимосвязи потребность и интересы, стремления и эмоции, установки и идеалы [4].

Интерес влияет на активность учащихся. Поэтому, особое внимание должно быть уделено развитию и стимулированию активности учащихся в процессе развития пространственного мышления в художественной деятельности, связанной с декоративно-прикладным искусством, в частности в области художественного проектирования изделий из керамики.

Поэтому, мы считаем, необходимым рассмотреть два основных и особо актуальных для нас вида активности – это умственную и творческую активность учащихся.

Под умственной активностью понимается интенсивная, напряженная деятельность мышления в процессе сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, конкретизации, систематизации и т.д. Активность – это глубокая степень самостоятельности и инициативы, творческая деятельность мышления при усвоении знаний.

К основным предпосылкам активизации мыслительной деятельности можно отнести также удачный выбор материала

и проблем, которые требуют от учащегося анализа, обобщения, выводов.

Сознательное и активное усвоение требует от учащегося понимания цели своей работы, умений и навыков учебной деятельности, самообразования. Кроме того, учащийся должен испытывать потребность в усвоении знаний и применении их на практике, а также в повышении уровня развития мышления.

Если обучение организовано системно, логично, целенаправленно, то оно обогащает учащихся чувственным опытом, развивает наблюдательность и любознательность, стремление к поискам и открытиям. Особенно сильное воздействие оказывает деятельность, в которой объединяются учебные и трудовые, теоретические и практические задачи [5].

Творческая активность – качественная характеристика личности, реализуемая в проявлении творческой инициативы, которая характеризуется внутренней мотивацией, выходом за пределы заданной ситуации. Формирование и развитие активности обусловлены развитостью структурных элементов личности. Направленность является сложным личным образованием, определяющим всё поведение личности, отношение к себе и окружающим. Активность обеспечивает и приспособление к окружающей среде, и ее изменение, стимулирует участие личности в жизни и деятельности.

Как любая деятельность, художественное творчество требует существенной материально-технической базы, соответствующей действующим санитарно-техническим нормам и обеспечивающим проведение всех видов аудиторных занятий, предусмотренных учебными планами.

Кроме того существуют общие требования к художественным вузам, в учебный план которых входят занятия по проектированию изделий из керамики, а именно: учебное заведение должно располагать достаточным количеством учебных помещений – мастерских для занятий проектированием изделий из керамики их выполнения, хранения, обжига изделий, также специализированными мастерскими-лабораториями для занятий дисциплинами специализации, дипломными мастерскими, необходимым профессиональным оборудованием и расходными материалами.

Обязательно наличие в вузе специализированных библиотечных, информационных фондов, содержащих необходимую литературу, пособия и другие материалы, обеспечивающие доступ к информации необходимой для изучения дисциплины.

Как мы уже отметили выше, художественная керамика является одним из видов декоративно-прикладного искусства, а также дизайна и монументально-декоративного искусства, отсюда следует, что это вид искусства, основан на принципе пространственного трехмерного изображения предмета. При этом особую роль играет характер наглядной основы. Широко распространенные виды наглядности (например: репродукции, слайд-программы) сегодня утрачивают свою актуальность.

В обучении такому виду искусства как художественная керамика, использование современной компьютерной техники становится не только желательным, но и жизненно необходимым. Главным недостатком всех имеющихся репродукций и слайдов является невозможность показа всей специфики этого вида искусства. Такую возможность может дать трехмерное изображение на экране монитора, моделирующее реальные пространственные соотношения пропорций керамического изделия и пространственной средой, существующей или создаваемой. Изучение программ 3D моделирования в рамках предмета проектирование (художественной керамики) дает возможность студенту углубить знания о выразительных средствах декоративно-прикладного искусства, а также дизайна и монументально-декоративного искусства; научиться проектировать изделия не отдельно от окружающей среды, а в органичном пространственном комплексе. При этом возникает синтез разных видов искусств.

Нами определено, что разработка соответствующих заданий на основе представления о классификации художествен-

ной керамики на 3 курсе, и проектирование изделий из керамики в созданную пространственную среду в программах 3D моделирования на 4 курсе, будет способствовать правильному и более раннему усвоению студентами основополагающих понятий о пространстве и его элементах, и играло бы большую роль в развитии пространственного мышления студентов в процессе художественного проектирования на занятиях по керамике.

Методологическую и теоретическую основу данного исследования составили труды по теории развития личности (А.В. Асмолов, Б.Г. Ананьев, Л.В. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.); по развитию мышления, в том числе творческого (В.В. Давыдов, Е.Н. Коновалова-Меллер, С.Л. Рубинштейн, М.Н. Скаткин, Н.Ф. Тазыкина, Г.И. Щукина, Д.Б. Эльконин и др.); исследования вопроса о понятии и структуре пространственного мышления (Г.Д. Глейзер, И.Я. Каплунович, В.А. Крутецкий, Е.Ф. Рыбалко, В.С. Столетнев и др.); современные концепции педагогики художественного образования (М.В. Алпатов, Г.В. Беда, Л.А. Ивахнова, Е.И. Игнатьев, В.С. Кузин, В.К. Лебедко, С.П. Ломов, Л.Г. Медведев, Н.Н. Ростовцев, Е.В. Шорохов и др.); теория изучения профессиональных качеств

художника и, в частности, художника ДПИ (К.Ж. Амиргазин, В.В. Корешков, В.С. Кузин, В.В. Портнова, Н.Н. Ростовцев, М.В. Соколов и др.); по введению новых государственных стандартов (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.А. Кузнецов, Н.Д. Никандров и др.).

Таким образом, определена и научно обоснована система организационно-педагогических условий эффективного развития пространственного мышления студентов специальности декоративно-прикладное искусство (художественная керамика) в вузе, а именно определено значение развития профессиональной компетенции будущих специалистов, как единство его теоретической и практической готовности к художественной деятельности; выявлено значение формирования положительной мотивации обучаемых к занятием художественным проектированием; определено значение применения в учебном процессе современных средств компьютерного моделирования, ориентированного на расширение и углубление знаний о выразительных средствах художественной керамики и о возможностях нахождения стилистического единства предмета ДПИ со стилем интерьера или экстерьера в процессе проектирования.

#### Библиографический список

1. Ткаченко, Л.А. Художественная керамика Западной Сибири последней трети XX-начала XXI века: дис. ... канд. искусствоведения. - Барнаул, 2009.
2. Пилипер, А.В. Развитие пространственного мышления студентов художественных факультетов педвузов на занятиях скульптурой: автореф. - Омск, 2008.
3. Хуторский, А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования // Народное образование. - 2003. - № 5.
4. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
5. Пospelov, Н.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников / Н.Н. Пospelov, И.Н. Пospelov. - М.: Педагогика, 1989.

#### Bibliography

1. Tkachenko, L. A. Hudozhennaya keramika Zapadnoj Sibiri poslednej treti XX-nachala XXI veka: dis. ... kand. iskusstvovedeniya. - Barnaul, 2009.
  2. Piliper, A. V. Razvitie prostranstvennogo myshleniya studentov hudozhennyh fakul'tetov pedvuzov na zanyatiyah skul'pturoj: avtoref. - Omsk, 2008.
  3. Hutorskij, A. V. Klyuchevye kompetencii: tehnologiya konstruirovaniya // Narodnoe obrazovanie. - 2003. - № 5.
  4. Podlasyj, I. P. Pedagogika. Novyj kurs: uchebnik dlya stud. ped. vuzov: v 2 kn. - M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 1999.
  5. Pospelov, N. N. Formirovanie myslitel'nyh operacij u starsheklassnikov / N. N. Pospelov, I. N. Pospelov. - M.: Pedagogika, 1989.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 159.922

**Febenchukova A.V. RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL RIGIDITY IN THE CONTEXT OF SYNERGISTIC APPROACH.** The work is dedicated to finding the origins of physiological psychology rigidity on the basis of electroencephalographic examinations of the subjects. The concept of psychological rigidity in an article from the perspective of a systems approach.

**Key words:** systemic approach, mental rigidity, flexibility, psychological system, electroencephalogram.

**А.В. Фебенчукова, ст. преп. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: netta@mail.ru**

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РИГИДНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Работа посвящена поиску физиологических истоков психологической ригидности на основе электроэнцефалографического обследования испытуемых. Понятие психологической ригидности в статье рассматривается с точки зрения системного подхода.

**Ключевые слова:** системный подход, психическая ригидность, гибкость, психологическая система, электроэнцефалограмма.

Проблема психической ригидности выступает многоплановым и разным по содержанию психологическим феноменом, по-видимому, вследствие предельно разнообразного проявления данной динамической характеристики психической и поведенческой активности субъекта. Исследователи солидарны лишь в определении ригидности как особой затрудненно-

сти в организации активности «ригидного» в тех случаях, когда жизненная ситуация требует от человека предельно быстрого изменения стратегий самоорганизации его взаимодействия с окружающим миром. На этом и заканчивается единомыслие авторов [1]. Например, А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский вполне справедливо относили ригидность к свой-

ствам личности, позиционируя тем самым, возможность самооценки субъектом наличия и степени выраженности ригидности в её отнесенности к результатам значимой для данного человека деятельности [2]. Н.Д. Левитов, рассматривая проблему состояний, считал ригидность состоянием, таким же, как фрустрация, или как фрустрированная реакция, возникающая у субъекта в ответ на необходимость измениться, и переживаемая им как состояние недоброжелательности и стремления противиться необходимости перестроить содержание приспособительных реакций [3]. Это очень важный теоретический посыл, поскольку он содержит в себе момент переживания сопротивления, и в таком виде осознается субъектом, уже как отношение его к жизненной ситуации. Особой проблемой феноменологии ригидности является, как справедливо заметил Г.В.Залевский, проблема соотношения между ригидностью и устойчивостью (Л.Л. Рохлин, 1970, В.М. Мясисев, 1954, В.С. Агеев, 1986, В.Ф. Ломов 1984). Анализ позиций этих и других авторов позволяют утверждать, что есть различия в содержании этих психологических феноменов, однако, можно говорить и о том, что в отдельных случаях ригидность может быть основанием для выраженности устойчивости субъекта относительно влияний внешней среды, быть фактором, определяющим суверенность и субъективность человека по отношению к происходящему [1]. В дифференциальной психофизиологии ригидность связывают одновременно с инертностью и слабостью нервной системы [1], хотя очевидно, что и в том и другом случае эта характеристика психической деятельности человека будет иметь разные содержательные и функциональные воплощения. Попытка же упорядочить представление о ригидности с помощью математической статистики, требует поиск общих оснований, объясняющих корреляционные связи между различными формами её проявления. В этом случае возникает проблема поиска тех базовых факторов, которые порождают ригидность в поведении в эмоциональных состояниях в мотивационной сфере, потому что это разные воплощения ригидности, разные содержательные сущности данного свойства динамической составляющей психической активности субъекта [4].

Разнообразие содержательных аспектов психологической ригидности и многозначность её влияние на появление и формы воплощения фиксированных форм поведения [1] позволяет предполагать, что существует общий фактор определяющий появление отмеченных в научной литературе зависимостей. Поиск такого фактора может внести иное содержание в понимание феномена ригидности и понять суть её обуславливающего влияния на наличие фиксированных форм поведения. Кроме того, со времен Л.С. Выготского, провозгласившего физиологическое и психическое двумя сторонами одного процесса - поведения, существует проблема объяснения связи между этими двумя сторонами существования и осуществления человека. В этой связи поиск физиологических оснований для возникновения психологической ригидности может быть основанием для понимания того, как связаны два этих фактора – физиологическое и психологическое в структуре поведенческого акта вообще [5]. Таким образом, возникает проблема поиска некоторых общих факторов или оснований, которые обуславливают существование психической ригидности и воплощаются в фиксированных формах поведения. Это обозначает, что необходимо найти определенную основную динамическую характеристику самоорганизации человека, которая содержала бы возможность появления психической или в определенных случаях психологической ригидности. Особенно важно найти объяснение перехода психической ригидности в фиксированные формы поведения. Такой подход может создать теоретические предпосылки для выработки оснований, определяющих суть психологической ригидности и очертить область применения этого понятия для объяснения определенных динамических характеристик психической активности человека.

Представление о человеке как о трансцендентальной дисциплативной и суверенной системе, открытость которой определяется наличием у неё способности к самоорганизации,

предполагает, что ригидность может исследоваться в своей функциональной определенности, как фактор, опосредующий открытость – закрытость, изменчивость и устойчивость системы [6]. Система, по определению, - это некоторый ограниченный набор элементов, которые, находясь в структурированном взаимодействии, определяют её свойства. В случае с человеком, элементом такой системы является мозг, таким образом, свойства человека могут определяться свойствами мозга и необходимо понять, какие свойства мозга могут быть основанием для ригидности. С нашей точки зрения этот подход очень хорошо выражен в биопсихосоционотической модели [1], однако самое важное заключается в том, чтобы выстроить не сами точки перехода, а содержательный смысл этих переходов. Не претендуя на решение психофизиологической проблемы, согласно позиции А.Р. Лурия [7], можно говорить, что эти переходы существуют как разное воплощение на физиологическом и психологическом уровне одной и той же функции. Этой функцией является устойчивость системы стремление системы к сохранению своей целостности и тогда ригидность будет мерой выраженности разницы между динамическими характеристиками системы и её устойчивостью. Чем устойчивее нервная система, тем она ригиднее, и, таким образом, возникает особый смысловой парадокс с одной стороны ригидность является благом для системы, с другой, ригидность может создавать условия, когда система в своих реакциях запаздывает с ответом на те изменения, которые возникают в среде её осуществления. Изучение соотносительности разных форм с функциональными блоками головного мозга согласно структурно-функциональной модели А.Р. Лурия [7], позволяет уточнить содержательные аспекты самого понятия ригидности, выделив её функциональные аспекты. При этом ригидность, как характеристика деятельности мозга, может существовать лишь в качестве основания для возникновения психологической ригидности, а через это и фиксированных форм поведения субъекта. Все это позволяет говорить о том, что «физиологическая» ригидность может называться базовой и выступать лишь как основание для возникновения психической ригидности, которая, поскольку содержит физиологические и психические компоненты, может определяться как психологическая. Именно субъективные формы проявления физиологической или базовой ригидности являются основанием для проявления её в различных формах самоорганизации субъектом собственного поведения [4].

В основе нашего исследования лежит представление о том, что если рассматривать человека как трансцендентальную систему, наделенную, кроме всех иных и двумя противоположными по своей функциональности свойствами – устойчивостью и изменчивостью, то ригидные формы поведения могут быть представлены как преобладание устойчивости над изменчивостью, и определяться соответствующими динамическими характеристиками активности мозга.

В этой связи целью исследования стала попытка найти электроэнцефалографические показатели, являющиеся индикаторами динамических характеристик деятельности мозга, которые бы позволили говорить о том, что эти динамические характеристики мозга могут быть представлены в качестве основания или возможности для возникновения психологической ригидности. Поскольку ригидность – это динамическая характеристика деятельности человека, то можно полагать её индикатором какие-то характеристики ЭЭГ-активности мозга. При этом если принять во внимание структуру поведенческого акта и исследования В.М. Русалова [8], посвященные «эргичности», то можно рассматривать ригидность как свойство мозга, выражающееся в амплитудных и частотных характеристиках активности определенных функциональных отделов головного мозга. Функциональная же определенность, в совокупности с выраженностью этих характеристик должна объяснить различные формы существования или осуществления ригидности, а также проявления в фиксированных формах поведения.

Для реализации поставленной цели были сформированы две группы испытуемых по 30 человек в каждой. Эти группы

составляли подростки 14 лет с выраженной психологической ригидностью и флексибильностью, данный параметр определялся с применением Томского опросника ригидности (ТОР) [1]. Данный опросник состоит из 141 задания сгруппированных в семь шкал: «симптомокомплекс ригидности», «актуальной ригидности», «сенситивной ригидности», «установочной ригидности», «ригидности как состояния», «преморбидной ригидности» и «реальности». Задания сформулированы в виде вопросов и утверждений, содержание которых достаточно широко отражает ситуации, где находит проявление психическая ригидность. После диагностики ригидности испытуемые принимали участие в обследовании с применением электроэнцефалографа-анализатора ЭЭГА - 21/26 «ЭНЦЕФАЛАН - 131 - 03». Электроды располагались на голове человека по международной системе отведения ЭЭГ "10-20". При этом учитывалась степень индивидуальной выраженности амплитудных характеристик ЭЭГ-активности, то есть амплитудных характеристик электроэнцефалограмм испытуемых, которые, предположительно, могли бы быть индикаторами выраженности ригидности, как психологического свойства индивида.

Поскольку необходимо было показать, что ригидность может определяться общими амплитудными характеристиками активности мозга, был проведен статистический анализ экспериментального материала, который подтвердил наличие связи между амплитудными характеристиками электроэнцефалограммы левого полушария головного мозга и показателями психической ригидности по шкале «симптомокомплекс ригидности», коэффициент корреляции 0,26 и статистически значим при  $p < 0,05$ . Такое положение объясняется тем, что левое полушарие перерабатывает информацию последовательно, что создает возможность для застревания «ригидных» и возникновения фиксированных форм поведения [9].

Таким образом, предположение о том, что амплитудные характеристики ЭЭГ - активности головного мозга человека могут быть фактором, порождающим наличие психологической ригидности, подтвердилось. Следовательно, источником ригидности, согласно полученным данным, выступают высокие амплитудные характеристики ЭЭГ - активности мозга.

#### Библиографический список

1. Залевский, Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, в образовании, науке, норме и патологии). – М.;Томск: ТГУ, 2004.
2. Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.
3. Левитов, Н.Д. Психические состояния персеверации и ригидности // Хрестоматия по психологии. – М., 1977.
4. Герасимов, В.П. Индивидуальность в системной парадигме. – Бийск: НИЦ БПГУ им. В.М. Шукшина, 2003.
5. Выготский, Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
6. Ключко, В.Е. Человек как психологическая система // Сибирский психологический журнал. – Томск. – 1996. – Вып. 2.
7. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. – М.: Изд-во МГУ, 1969.
8. Русалов, В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. – М.: Наука, 1979.
9. Блум, Ф.Ф. Мозг, разум, поведение / Ф. Блум, А. Лейзерсон, Л. Хофстедтер. – М.: Мир, 1988.

#### Bibliography

1. Zalevskij, G. V. Fiksirovannyye formy povedeniya individual'nyh i gruppovyh sistem (v kul'ture, v obrazovanii, nauke, norme i patologii). – M.; Tomsk: TGU, 2004.
  2. Psihologiya. Slovar' / pod red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. M.: Politizdat, 1990.
  3. Levitov, N. D. Psihicheskie sostoyaniya perseveratsii i rigidnosti // Hrestomatiya po psihologii. – M., 1977.
  4. Gerasimov, V. P. Individual'nost' v sistemoj paradigme. – Bijsk: NIC BPGU im. V. M. Shukshina, 2003.
  5. Vygotskij, L. S. Istoricheskij smysl psihologicheskogo krizisa // Psihologiya. – M.: Izd-vo EKSMO-Press, 2000.
  6. Klochko, V. E. Chelovek kak psihologicheskaya sistema // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. – Tomsk. – 1996. – Vyp. 2.
  7. Luriya A. R. Vysshie korkovye funktsii cheloveka. – M.: Izd-vo MGU, 1969.
  8. Rusalov, V. M. Biologicheskie osnovy individual'no- psihologicheskikh razlichij. – M.: Nauka, 1979.
  9. Blum, F. F. Mozg, razum, povedenie / F. Blum, A. Lejzerson, L. Hofstedter. – M.: Mir, 1988.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 37.034

**Volkova M.V. READY FOR THE IMPLEMENTATION OF THE MORAL CHOICE AS A BASIC DESCRIPTION OF MORAL PERSONALITY SUSTAINABLE.** The work deals with the formation of moral stability of the personality as a system of quality foundation of certainty of the subject. The author aims to illustrate the role and place of moral choice in the moral structure of a stable personality. Based on generalizations of existing characteristics of the individual author morally stable form definition of the investigated phenomenon, which is based on moral choices of the individual.

**Key words:** i moral choices, the problem is, moral stability, and personality.

**М.В. Волкова**, канд. пед. наук, доц. ГОУ ВПО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, E-mail: intel-center@yandex.ru

## ГОТОВНОСТЬ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ МОРАЛЬНОГО ВЫБОРА КАК БАЗОВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЯСТВЕННО УСТОЙЧИВОЙ ЛИЧНОСТИ

В работе рассматриваются вопросы формирования нравственной устойчивости личности как системообразующего основания качественной определенности субъекта. Автор ставит своей задачей иллюстрацию роли и места морального выбора в структуре нравственной устойчивой личности. На основе обобщений имеющихся характеристик нравственно устойчивой личности автор формирует дефиницию исследуемого феномена, в основе которой лежит моральный выбор личности.

**Ключевые слова:** моральный выбор, проблемная ситуация, нравственная устойчивость, личность.



Современное состояние общества отличается неопределенностью, а нормативная нравственность размытостью, что актуализирует социальную потребность в нравственно устойчивой личности. Нравственно устойчивая личность – это социально ориентированная личность. В социальных ориентациях человек выражает свое видение мира и отношение к нему. У человека формируется установка в зависимости от позитивного или негативного отношения к миру, событиям, объектам, явлениям и другим людям.

В системе морали и нравственных отношений личность отражается в качестве носителя моральных норм и правил поведения. Нравственная устойчивость отражается когнитивно и актуализируется в поступках и заданных моральными нормами формах поведения. Субъект морали становится носителем императивов нравственности и реализует развивающие, регулирующие, побудительные функции моральных норм. Он задает установку на устойчивое соблюдение моральных норм и следование правилам поведения.

Нравственная устойчивость наиболее ярко проявляется в ходе разрешения противоречий, т.е. в потенциально проблемных ситуациях. Противоречия различного уровня разрешаются моральным выбором, который выступает базовой характеристикой нравственно устойчивой личности.

К настоящему времени имеется ряд исследований, выполненных Д.М. Гришиным, Е.А. Дмитриевой, В.В. Зайцевым, Л.В. Рахматуллиной, Л.Ю. Сироткиным и др. посвященных проблеме морального выбора. Так, Д.М. Гришин [1] относит моральный выбор к показателям нравственной воспитанности учащихся и, в то же время, рассматривает в качестве критерия воспитательной деятельности учителя. В.В. Зайцев [2] оставляет за моральным выбором функцию нравственного воспитания и рассматривает моральный выбор поступка как целостное качество личности. Е.А. Дмитриева [3] анализирует процесс формирования готовности будущих учителей к нравственному воспитанию школьников на основе морального выбора. Л.В. Рахматуллина [4] изучила процесс воспитания нравственной устойчивости младших школьников в ситуациях морального выбора. Л.Ю. Сироткин [5] разработал технологию морального выбора в проблемно-конфликтных ситуациях с нравственным содержанием.

Дефиниционная размытость понятия «моральный выбор» (В.И. Бакштановский, Г.И. Курган, Л.В. Рахматуллина и др.) обязывает выделить его основные конструкты. Моральный выбор – это, во-первых, деятельностно-поведенческий акт. Во-вторых, выбор предполагает автономность субъекта. В-третьих, выбор основывается на приоритете ценностей. В-четвертых, результатом выбора является самоопределение личности в системе отношений и поведенческих координат. В-пятых, моральный выбор саморегулируется иерархией ценностей и регулируется моральными нормами. Включенность выделенных конструктов в дефиницию позволяет, не претендуя на универсальность, определить моральный выбор как акт деятельностно-поведенческой активности автономного субъекта, основанный на приоритете моральных ценностей и норм, смысл которого заключается в самоопределении личности в системе отношений и поведенческих координат и определении вектора (само)развития.

Моральный выбор следует рассматривать и как средство воспитания нравственно устойчивой личности и одновременно свидетельство качественной определенности субъекта, т.е. его устойчивости. Обоснуем взаимозависимости следующих феноменов: выбор – проблемная ситуация – устойчивость применительно к развитию личности как сложнейшей самоорганизующейся, саморазвивающейся и саморегулирующейся системы. Исходные идеи сформулированы применительно к акту выбора высокоорганизованных систем.

Любая самоорганизующаяся система сталкивается с проблемной ситуацией, что ставит ее перед необходимостью выбора. Акт выбора становится скачком к новому качеству, которое фиксируется в устойчивом состоянии этой системы. Некоторая совокупность выборов (поведенческих актов) обра-

зует поведение. Естественнаучные представления говорят об образе поведения высокоорганизованных систем, в том числе и о человеке, как о сложной взаимосвязи черт высшей нервной деятельности и впечатлений, закрепляющихся в виде деятельности и отношений организма со средой.

Поведение любой системы состоит из последовательных действий по отношению к внешней среде, результат которых приводит к удовлетворению различных потребностей. Актуальная потребность обеспечивает поведение организма как целостности. Потребность организма усиливается нервным аппаратом эмоций и превращается в мотивацию, которая активизирует ориентировочно-исследовательскую программу поведения. Известно, что в формировании или деформировании личности, в образовании ее «ядра» активную роль играют эмоции, неустойчивость которых препятствует действию адаптационного механизма и мешает достижению сознательных целей (Л.М. Аболин, В.С. Дерябин, Я. Рейковский и др.). Вступая в контакт с объектами или ситуациями, которые являются потенциальными источниками удовлетворения потребности, высокоорганизованные системы предпринимают ряд действий, направленных на овладение этими объектами или ситуациями, что невозможно путем единичного рефлекторного акта. В изменяющейся среде достижение конечного биологически важного воздействия, как правило, осуществимо лишь в ходе некоторой последовательности рефлекторных актов, т.е. путем поэтапного движения. Фактором, организующим устойчивую последовательность актов целенаправленного поведения, является достижение полезного результата, которое и заканчивается в случае успеха достижения этого конечного результата (П.К. Анохин). Личность не является таковой, если у нее отсутствует «ядро», которое определяется как качественная определенность или устойчивость (Л.М. Аболин, Я. Рейковский, С.Л. Рубинштейн, В.Э. Чудновский и др.).

Таким образом, предпринятый анализ позволяет сформулировать вывод об устойчивости как качественной определенности, способствующей выработке механизмов саморегуляции и позволяющей личности выработать определенную позицию к различным ситуациям, субъектам, событиям и самой себе, выражающуюся в выборе своего состояния и вектора поведения.

На уровне общественных (социально-экономических) отношений и общественной организации качественная определенность личности актуализируется в социальной устойчивости (Л.Ю. Сироткин). В рамках социально-педагогического аспекта социальной устойчивости приведем следующие обоснования.

1. Социально устойчивая личность – это определенный тип субъекта (субъектотип), отличающийся качественным своеобразием. Социальная устойчивость имеет универсальное значение и является интегрированным качеством личности, обладающей автономией от общества и осуществляющей свободу, гарантированную правом. Это социально идентичная личность, стремящаяся к самоопределению в системе трансформирующихся обществом отношений. Устойчивость личности подвижная и проявляется на всех системно-структурных уровнях. Устойчивость личности реализуется в преодолении неустойчивости.

2. Социально устойчивая личность – это нормативный тип личности. Объективное содержание устойчивости – это совокупность нормативных требований (правовых, моральных), сложившихся в обществе и отражающих основные тенденции его развития. Субъективное содержание устойчивости – активность и ответственность личности в принятии решения и свобода выбора. Определяющим у личности является подвижная устойчивость. Компоненты устойчивости компенсируются компонентами неустойчивости, обеспечивая состояние динамического равновесия. Если компоненты неустойчивости преобладают, разрушается структура личности. Это приводит к изменению ее внешних сторон, которые выражаются в отклоняющемся поведении. Воспитание социальной устойчи-

ности у учащихся позволяет воссоздать динамичную определенность личности, восстановить целостность ее структуры и задать характер социальной ориентации в обществе.

3. Социально-педагогический механизм обретения личностью социальной устойчивости выражается субъект-объект-субъектными отношениями и основан на соотнесенности процессов субъективации и объективации, результатом взаимодействия которых является поступок (выбор) как единица личности и процесса ее воспитания. Через структуру поступка осуществляется социализация личности, а через сам поступок – ее индивидуализация [5].

Таким образом, устойчивость реализуется в условиях социальной организации как феномен социальной устойчивости, а в содержательном плане рассматривается как феномен морали, т.е. нравственная устойчивость.

Формирование нравственно устойчивой личности осуществляется через носителя механизма нравственного поведения – личность. Поэтому основным средством воспитания нравственной устойчивости у учащихся является включение их в модели проблемных поведенческих ситуаций, в которых выбор осуществляется под непосредственным воспитывающим воздействием нравственных ценностей и моральных норм. Состояние нравственной устойчивости делает школьника ответственным за выбранные варианты и формы поведения и их результат. Установка на осознанный выбор, обусловленный нравственными ценностями и моральными нормами, позволяет субъекту реализоваться как нравственно устойчивой личности и актуализировать моральный потенциал. Нравственная устойчивость блокирует ситуативность в принятии решения, так как является внутренним регулятором поведения, направляет субъект на активные поиски решения и ориентирует на предвидение его последствий для окружающих и самой личности. Поэтому в развитии нравственно устойчивой личности динамически сочетаются активность, направлен-

ность и ответственность, которые являются также процессуальными характеристиками морального выбора.

Обобщение предложенных характеристик нравственно устойчивой личности позволяет констатировать, что нравственная устойчивость задает качественную определенность личности. Возможная дефиниция должна включать в себя следующие компоненты. 1. Системообразующее основание, которое задает качественную определенность. 2. Направленность активности, ограниченной моральными нормами и ответственностью за результаты актуализации. 3. Динамичную реализацию в деятельностно-поведенческих формах, обеспечивающую личности содержательную целостность и структурное единство. 4. Наличие развивающей, регулирующей и корректирующей функции, при сохранении нормативной ограниченности морального пространства императивами должного. 5. Реализация в преодолении моральной неустойчивости (аморализма), установке на моральный выбор и структурирование в поступке.

Предлагаемая дефиниция включает в себя необходимые и достаточные для корректного понимания исследуемого феномена компоненты и формируется таким образом: нравственная устойчивость – это системообразующее основание, которое задает личности качественную определенность, направляет активность, ограниченную моральными нормами и ответственностью за результат актуализации, динамично реализуется в деятельностно поведенческих формах и обеспечивает личности содержательную целостность и структурное единство, обладает развивающей, регулирующей и корректирующей функциями, сохраняя нормативную ограниченность морального пространства императивами должного, реализуется в преодолении моральной неустойчивости (аморализма), установке на моральный выбор и структурируется в поступке, обеспечивая стабильность и динамизм индивидуального развития.

#### Библиографический список

1. Гришин, Д.М. Взаимодействие объективных и субъективных факторов в процессе нравственного воспитания школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Калуга, 1978.
2. Зайцев, В.В. Стимулирование свободного морального выбора поступка как средство нравственного воспитания младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1989.
3. Дмитриева, Е.А. Формирование готовности будущих учителей к нравственному воспитанию школьников на основе морального выбора: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Калуга, 1998.
4. Рахматуллина, Л.В. Воспитание нравственной устойчивости у младших школьников в ситуациях морального выбора: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2002.
5. Сироткин, Л.Ю. Формирование личности: проблема устойчивости. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1992.

#### Bibliography

1. Grishin, D.M. Vzaimodeistvie objektivnich i subjektivnich faktorov v processe npravstvennogo vospitaniya shkol'nikov: avtoref. dis. ... doktora ped. nauk. – Kaluga, 1978.
  2. Zaitsev, V.V. Stimulirovanie svobodnogo moral'nogo vibora postupka kak sredstvo npravstvennogo vospitaniya mladshikh shkol'nikov: avtoref. dis.... kand. ped. nauk. – Volgograd, 1989.
  3. Dmitrieva, A.E. Formirovanie gotovnosti budutshikh uchiteley k npravstvennomu vospitaniyu shkol'nikov na osnove moral'nogo vibora: avtoref. dis.... kand. ped. nauk. – Kaluga, 1998.
  4. Rakhmatullina, L.V. Vospitanie npravstvennoj ustojchivosti u mladshikh shkol'nikov v situatsiyakh moral'nogo vibora: avtoref. dis.... kand. ped. nauk. – Kazanj, 2002.
  5. Sirotkin, L.Y. Formirovanie lichnosti: problema ustojchivosti. – Kazanj: Izd-vo Kazanskogo un-ta, 1992.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 378.02:372.8

**Zhukova O.G. ON THE NEED FOR THE MODERN DIDACTICS PRINCIPLE SUBJECT.** The article substantiates the need to implement the principle of modern didactics of objectivity, which has long existed in psychology as a principle, which underpins the development of thinking and is a constituent for a theory of thought.

**Key words:** the principle of objectivity, the function of the principle of objectivity, an academic subject, objective thinking, developing education.

О.Г. Жукова, ст. преп. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

## О НЕОБХОДИМОСТИ ВВЕДЕНИЯ В СОВРЕМЕННУЮ ДИДАКТИКУ ПРИНЦИПА ПРЕДМЕТНОСТИ

В статье обосновывается необходимость введения в современную дидактику принципа предметности, который давно существует в психологии как принцип, составляющий основу развития мышления и является конституирующим для теории мышления.

**Ключевые слова:** принцип предметности, функции принципа предметности, учебный предмет, предметное мышление, развивающее обучение.

В условиях перехода к обществу с рыночной экономикой, в которой знания становятся капиталом и главным ресурсом экономики, возникла необходимость коренного преобразования системы подготовки кадров в педагогических вузах. Профессиональная школа длительное время ориентировалась на воспитание всесторонне развитой личности в ущерб формированию мастерства ее выпускников. Это осложняло возможность повышения профессиональной квалификации и компетентности. Стало очевидным, что профессиональное образование должно ориентироваться на специализированную подготовку учителей, обладающих высоким уровнем профессионализма и компетентности. Сегодня речь идет о формировании учителей, способных нацеливать молодежь на возрождение экономики страны, и главное в этом процессе – не объем получаемой информации, а умение творчески находить, усваивать и пользоваться ею.

Поэтому сегодня необходимо создавать новое поколение учителей, способных посредством своего предмета передавать не просто знания, а формировать соответствующее современное мышление, раскрывать имеющийся и нарождающийся стиль мышления в той науке, которую они представляют. Но для этого необходимо, чтобы в рамках педагогического образования у студентов формировалось базовое предметное мышление, составляющее основу их профессиональной компетентности.

До настоящего времени такой задачи перед вузами не стояло. И среди дидактических принципов не было такого, который бы мог взять на себя управление решением проблемы формирования и развития специального предметного мышления. Поэтому мы хотим обосновать необходимость введения в современную дидактику принципа предметности и раскрыть его содержательные, нормативные и процессуальные функции.

Мы согласны с В.В. Краевским, что дидактические принципы могут быть однозначно понимаемыми только в контексте целостной педагогической системы, поэтому для разработки содержательных, нормативных и процессуальных функций мы выбрали личностно-ориентированную педагогическую систему развивающего обучения, которая представляет собой «процесс формирования способности студентов к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию сознательной регуляции личностной активности, рефлексии и развития предметной, методологической и профессиональной компетентности».

Основная задача современной общеобразовательной и профессиональной школы состоит в том, чтобы научить своих учащихся самостоятельно ориентироваться в научной и любой другой информации. То есть, школа должна учить мыслить, а, следовательно, развивать у учащихся основы современного мышления.

В настоящее время многие педагоги и психологи говорят о мышлении «вообще». Однако, если мы действительно хотим усовершенствовать систему школьного и вузовского образования, нам придется глубоко разобратся в различных типах мышления (эмпирическом, теоретическом, практическом), понять тенденцию развития современного научного мышления и, наконец, не только в психологии, но и в педагогике и методике раскрыть содержание специфики предметной области мышления.

В современных условиях остро стоит вопрос о связи психологии с практикой обучения. В образовании появились це-

лые новые направления, решающие эту проблему – психодидактика, психологическая педагогика. Однако, «чтобы связь эта была реальной и эффективной, - отмечал С.Л. Рубинштейн, - надо принять ее с двух сторон. Надо органически включить психологическую науку в решение жизненных проблем – это с одной стороны; но с другой, надо в самой теории создать внутренние предпосылки для этого, чтобы связь эта была реальной и действенной» [1, с. 3-15]. Мы хотим реализовать для развивающего образования эту идею С.Л. Рубинштейна и сделать это посредством введения психологических принципов в теорию образования, изучения их дидактических возможностей и разработку соответствующего инструментария, позволяющего наиболее полно использовать дидактические функции принципов в обучении. При этом мы используем взгляды К.Д. Ушинского на то, что именно психология является более строгой наукой, чем педагогика [2]. Поэтому в педагогических процессах надо изучать законы тех психических явлений, которыми мы хотим управлять, и поступать, сообразаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых хотим их приложить.

Так как в основу образования мы положили систему развивающего обучения, в котором развитие мышления становится основной целью, то мы обращаемся к психологии, чтобы управлять этим процессом. В психологии имеется принцип предметности, составляющий основу развития мышления. Известно, что он является конституирующим для теории мышления [3, с. 76]. При этом особое значение для исследования мышления имеют такие аспекты принципа предметности, как связь деятельности и идущих вслед процессов психического отражения с предметами внешнего мира, а также субъективная отнесенность продуктов и результатов психического отражения к предметам внешнего мира. Данные моменты особо подчеркивались А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, Б.Г. Ананьевым, Д.Н. Узнадзе и др. Однако наиболее важным, хотя еще недостаточно отрефлектированным аспектом принципа предметности, на который обращается внимание авторов, является понимание объективной отнесенности, принадлежности психики внешнему миру. В таком понимании принцип предметности выступает как оппозиция принципу солипсизма, который постулирует принадлежность психики самому субъекту, замкнутость ее во внутреннем мире субъекта [4, с. 437; 5, с. 425]. В таком понимании принцип предметности постулирует возможность изучать психику, сознание - объективно, не через анализ процессов, происходящих во внутреннем мире субъекта, а через анализ реальной предметной деятельности [6, с. 38-45]. Именно такой подход, заложенный в данный принцип основоположниками теории деятельности, позволяет рассматривать внутреннюю (психическую) деятельность и внешнюю (предметно-практическую) деятельность не как разные реальности, а как различные формы единого процесса духовно-практической деятельности человека. Действительно, такое понимание; предметности явно противостоит принципу солипсизма, основой которого является абсолютизация внутреннего и субъективного начала.

Характеризуя понимание принципа предметности в современной теории деятельности Стеценко А.П. отмечает, что «психика, — по Гальперину, — это не какие-то особые внутренние «духовные акты» и не отражение (сторона) мозговых процессов, а такие же предметные действия субъекта, с той лишь разницей, что они выполняются в особой, идеальной

форме, то есть без физического осуществление действия. Предметность идеальных действий означает, что они реализуются не по неведомым «психическим законам», а по законам самого предметного мира - физическим, логическим, математическим и прочим - в соответствии с тем, в какой именно предметной области действует субъект» [там же, с. 30] (выделено нами, О. Жукова).

Таким образом, научное мышление специфично, поскольку в значительной мере определяется предметом познания, ассимилированным в рамках того или иного учебного предмета. Поскольку мышление как деятельность в совокупности составляющих его действий и операций прямо зависит от предметной области познания, некорректно рассматривать их специфику вне конкретного вида содержания знаний.

При этом следует учитывать, что специальные виды мышления не должны пониматься как рядоположенные и изолированные друг от друга. Они должны пониматься как своеобразная форма проявления общих родовых человеческих качеств в данных конкретных социальных условиях [7, с. 183].

В настоящее время в психологии общепринято, что мышление детерминировано предметом познания. Оно выступает как естественнонаучное, лингвистическое, техническое, если осуществляется на соответствующем предметном материале. Это связано с тем, что развитие научного мышления происходит в процессе научного познания, специфичность которого заключается в значительной мере в том, что оно определяется предметом познания, ассимилированным в рамках того или иного учебного предмета. Но, поскольку, мышление как деятельность в совокупности составляющих его действий и операций всегда прямо зависит от предметной области познания, то, на наш взгляд, неправомерно оставлять принцип предметности только в психологии и только в ее специфической научно-исследовательской части (в учебниках по психологии этот принцип отсутствует!). Принцип предметности, составляющий основу развития мышления, мы рассматриваем с позиции дидактики в соответствии с теми обстоятельствами, в которых хотим приложить его в обучении. Последнее и приводит нас к необходимости разработки сущности, нормативных и процессуальных функций рассматриваемого принципа.

Такой подход опирается, как видно, на позицию личностно-деятельностного подхода к обучению, который сформировался в отечественной психологии благодаря усилиям таких ученых, как К.Д. Ушинский, М.Я. Басов, П.Ф. Каптерев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и многих других.

Таким образом, в развивающем обучении принцип предметности носит уже не чисто психологический, а психолого-педагогический характер и должен составлять теоретическую и практическую основу педагогической системы обучения. В дидактике, как и в психологии, он является самодостаточным, хотя, как и любой другой, находится во взаимодействии с другими принципами, в том числе и с принципом научности. В сопоставлении принципов научности и предметности выявляется их единство и противоположность в таких аспектах, как, например, логика науки и логика конструирования учебного предмета.

По нашему мнению, есть еще одна проблема, которую можно решить с помощью введения в дидактику принципа предметности. Он может взять на себя функцию структурной организации всего образования, отражая центральную идею осуществления предметного обучения во всех учебных заведениях. Кроме того, он определяет целесообразность использования принципа научности в содержании и организации учебного процесса; является самодостаточным, но проявляет ярко выраженные системообразующие свойства во взаимодействии с другими дидактическими принципами (научности, систематичности и системности, фундаментальности образования и профессиональной направленности). Принцип предметности является сопряженным с принципом межпредметных связей, составляя с ним пару. Он решает проблему дифференцированного подхода к формированию и развитию

мышления учащихся в зависимости от предметной специфики учебной дисциплины.

Таким образом, принцип предметности рассматривается нами как один из главных регулятивов в организации познавательной деятельности обучающихся в системе развивающего обучения, где основополагающую роль играет процесс развития мышления учащихся. Он носит многоаспектный характер, играя различные роли в теории развивающего обучения: в ОСНОВАНИИ (как принцип, отражающий идею предметного обучения), ЯДРЕ (как основополагающий дидактический принцип, сопряженный с принципом межпредметных связей) и в СЛЕДСТВИЯХ (как метод и средство формирования предметного мышления).

Процесс введения принципа предметности в дидактику слишком сложен, поэтому мы не ставим перед собой глобальной задачи полностью раскрыть его содержательные, нормативные и процессуальные функции в дидактике вообще. Это представляет собой самостоятельную область исследования. Мы же ограничиваемся рассмотрением этого вопроса в рамках процесса подготовки учителя физики в педагогическом вузе.

Анализ специфики современного состояния образования; методологической, психолого-дидактической, научно-методической литературы; практики обучения студентов педагогических вузов общей физике приводит к выводу о наличии в образовательной системе высшего образования ряда противоречий:

- между возросшими потребностями общества, связанными с необходимостью формирования у студентов педвуза теоретического предметного мышления и сложившейся системой обучения физике в педагогических вузах;
- между необходимостью формирования у студентов системных предметных знаний, научных методов самостоятельной познавательной деятельности при обучении общей физике и недостаточной разработанностью технологий организации такого рода деятельности, приводящей к развитию физического мышления до теоретического уровня;
- между необходимостью методической подготовки студентов – будущих учителей физики к деятельности по формированию и развитию теоретического предметного мышления и отсутствием дидактически обоснованной системы подготовки.

Выделенные противоречия, мешающие решать глобальные задачи развития научного мышления студентов в процессе обучения, позволили сделать вывод об актуальности решения поставленной нами задачи.

Мы считаем, что развитие предметного физического мышления студентов представляет собой процесс овладения, совершенствования и применения ими мыслительных действий и операций, форм, видов физического мышления и способов познавательной деятельности в различных видах учебно-познавательной деятельности в процессе изучения курса общей физики. Поэтому развитие предметного физического мышления студентов опирается на основополагающий дидактический принцип предметности с его содержательными, нормативными и процессуальными функциями, положенными в основание методики подготовки учителей физики в педвузе, ориентированной на модернизацию современного российского образования и позволяющей получать на выходе результат, соответствующий социальному заказу общества, запросам и потребностям формирования необходимых компетенций у современного учителя физики. Методика представляет собой теоретически обоснованную стратегию педагогической деятельности, направленную на формирование предметного физического мышления студентов физико-математического факультета педвуза через формирование системных предметных, методологических и профессиональных знаний и составляет основу технологии подготовки учителей физики в педвузе. Ее ключевыми профессиональными компонентами являются:

- компетентностно-деятельностный подход, который, в отличие от традиционного образования, направлен на приобретение, не только знаний, умений и навыков, но и компетен-

ций, формирующих качества личности, специфического предметного мышления (в нашем случае – физического мышления), опыта практической деятельности и, поэтому позволяет более качественно решать проблему формирования профессионализма и компетентности выпускников вуза;

- личностно-ориентированная педагогическая система развивающего обучения, которая реализуется через диалоговые технологии, представляющие собой форму организации и метод обучения, основанные на диалоговом мышлении во взаимодействующих дидактических системах субъект-субъектного уровня. Учебная деятельность студентов организуется в соответствии с будущей профессиональной деятельностью как совместная деятельность, сотрудничество. Эти формы развиваются в логике перестройки уровней саморегуляции от максимальной помощи преподавателя студентам в решении учебных задач к последовательному нарастанию их собственной активности вплоть до полностью саморегулируемых предметных действий и появления позиции партнерства с преподавателем.

- компетентностно-деятельностный подход и личностно-ориентированное развивающее обучение в комплексе позволяют посредством общения, диалога и сотрудничества решать проблему овладения педагогической профессией и педагогическим мастерством на индивидуально-личностном уровне. Обучение идет не от предмета к обучаемому, а от обучаемого к предмету, т.е. от возможностей, которым располагает обучаемый и к его развитию, совершенствованию, обогащению.

- самостоятельность как ведущий принцип обучения, который направлен на формирование самостоятельности студентов как одного из ведущих качеств личности (ключевая компетенция). Познавательная самостоятельность, как качество личности педагога, не простая сумма психических функций, а единое органическое целое, имеющее отдельные характерные структурные компоненты. В нашей работе наиболее существенными компонентами познавательной системы являлись: содержательно-операционный, мотивационный и волевой. В качестве ведущего компонента мы выбрали содержательно-операционный компонент, который включает в себя владение обучающимися системой ведущих знаний, методов,

приемов и способов познавательной деятельности. Владение ведущими знаниями необходимо, но недостаточно для проявления самостоятельности в учении. Для успешности течения познавательного процесса обязательно необходимо владение методами, способами, приемами мыслительной деятельности, то есть умениями анализировать наблюдаемое явление, выделять в нем существенное, главное, отбрасывать второстепенное и находить общее в предметах, явлениях; умениями вскрывать причинно-следственные связи и отношения объектов, систематизировать факты на новом уровне; умениями концентрировать общие положения, отыскивать доказательство, путем абстрагирования и обобщения раскрывать сущность новых понятий; умениями видеть задачу (проблему) и находить наиболее рациональный путь ее решения, самому грамотно ставить вопрос и отыскивать на него ответ; умениями ставить цель и определять направления поиска, осуществлять перенос усвоенных знаний и способов деятельности в новые условия и т.д. А это все перечисленное и есть не что иное как сформированность предметного мышления студентов.

Эффективность развития предметного физического мышления до уровня теоретического, предметного и философского у студентов педвуза обеспечивается комплексом психолого-дидактических и дидактико-методических условий, включающих: учет особенностей профессиональной квалификации студентов, мотивации студентов в стремлении к овладению профессией, уровня и стадии развития предметного физического мышления студентов; обучение не только в зоне ближайшего развития студента, но и в зоне его актуального развития; нахождение студента в активной позиции в учебном процессе; поэтапное формирование структурных элементов физических знаний и учебно-познавательных умений; реализацию методически целесообразных межпредметных связей; сформированность у студентов научных методов и приемов познавательной деятельности и использование их не только как элементов содержания курса общей физики, но и как способа получения новых знаний, оперативный контроль и самоконтроль за качеством усвоения знаний и сформированностью умений, мыслительных действий и операций, соответствующих проявлению предметного физического мышления.

#### Библиографический список

1. Рубинштейн, С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии, 1960. - № 3.
2. Ушинский, К.Д. Теоретические проблемы педагогики: избранные пед. сочинения: в 2 т. / под ред. А.И. Пискунова [и др.]. - М.: Педагогика, 1974.
3. Борулава, Г.А. Диагностика и развитие мышления подростков. – Бийск: Научно-издательский центр Бийского пединститута, 1993.
4. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987.
5. Философский энциклопедический словарь / редакторы-составители: Е.Ф. Губский, Г.В. Караблева, В.А. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 2004.
6. Стеценко, А.П. О роли принципа предметности в теории деятельности // Деятельностный подход в психологии: Проблемы и перспективы. – М.: АПН СССР, 1990.
7. Артемьева, Т.И. Методологический аспект проблемы способностей. – М.: Наука, 1977.

#### Bibliography

1. Rubinshtejn, S. L. Problema sposobnostej i voprosy psihologicheskoy teorii // Voprosy psihologii, 1960. - № 3.
  2. Ushinskij, K. D. Teoreticheskie problemy pedagogiki: izbrannye ped. sochineniya: v 2 t. / pod red. A. I. Piskunova [i dr.]. - M.: Pedagogika, 1974.
  3. Berulava, G. A. Diagnostika i razvitie myshleniya podrostkov. - Bijsk: Nauchno-izdatel'skij centr Bijskogo pedinstitutu, 1993.
  4. Filosofskij slovar' / pod red. I. T. Frolova. - M.: Politizdat, 1987.
  5. Filosofskij jnciklopedicheskij slovar' / redaktory-sostaviteli: E. F. Gubskij, G. V. Karableva, V. A. Lutchenko. - M.: INFRA-M, 2004.
  6. Stecenko, A. P. O roli principa predmetnosti v teorii deyatel'nosti // Deyatel'nostnyj podhod v psihologii: Problemy i perspektivy. - M.: APN SSSR, 1990.
  7. Artem'eva, T. I. Metodologicheskij aspekt problemy sposobnostej. - M.: Nauka, 1977.
- Статья поступила в редакцию 20.06.11*

УДК 008

*Oparin R.V. MODERN STRATEGY OF ECOLOGICAL EDUCATION OF YOUTH IN THE TIDEWAY OF WELFARE ACTIVITY.* In article ecological values of youth as the realized sense of activity of the person, representing validity reflection reveal. The given kind of activity expresses the relation of the person to those objects of a cultural heritage for the sake of which studying, preservation and creative transformation of surrounding environment is carried out.

*Key words:* ecological values of youth.

**Р.В. Опарин**, канд. пед. наук, доц., соискатель д-ра пед. наук, ГАГУ, г. Горно-Алтайск,  
E-mail: 89236613134@inbox.ru

## СОВРЕМЕННАЯ СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В РУСЛЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрываются экологические ценности и ценностные ориентации молодежи как осознанный и принятый смысл природоохранной деятельности личности. На наш взгляд, данная категория представляет собой индивидуализированное отражение действительности, выражающее отношение личности к объектам природно-культурного наследия, ради которого разворачивается деятельность по его изучению, сохранению и творческому преобразованию.

*Ключевые слова:* экологические ценности, экологические ценностные ориентации молодежи.

Экологическое воспитание – сложное, комплексное, развивающееся, многоаспектное понятие, претендующее на основополагающую педагогическую категорию. Представляется, что проблема экологического воспитания должна исследоваться с использованием методологического аппарата педагогики, социологии, социальной и этнической психологии, культурологии, социально-культурной деятельности и других отраслей науки. Научное осмысление экологического воспитания в русле социально-культурной деятельности – не только перспективный путь раскрытия возможностей природно-культурного наследия и национально-культурных ценностей в формировании экологической культуры населения, но и важный инструмент оптимизации социального взаимодействия в решении локальных и глобальных экологических проблем. Несмотря на более чем вековую историю российской теории социально-культурной деятельности до сих пор не было принято системного и всестороннего исследования экологического воспитания как социокультурного процесса в контексте содержательных, понятийно-категориальных и других компонентов. Между тем сегодня, как никогда, высока потребность в таком исследовании. С одной стороны, это связано с изменениями в системе общественно-политического устройства, когда экологическое воспитание провозглашено одной из первоочередных общегосударственных задач, с другой – с формированием нового состояния экологического образования в целом, которое характеризуется интенсивным поиском новых методологических оснований, выходом на болевые проблемы современности через социально-культурную сферу.

Социально-культурная деятельность по экологическому воспитанию является закономерным продолжением педагогических изысканий, которые проводились в России в рамках теорий внешкольного образования, клубной работы, культурно-просветительной и культурно-досуговой деятельности. Сегодня это направление интенсивно развивается, обогащается гуманистическими социокультурными, психолого-педагогическими представлениями, инновационными технологиями организации досуга.

Вместе с тем, особенности методологии и теории социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию, генезис ее основополагающих принципов, функций, ценностно-целевых установок еще слабо изучены. Кроме того, практически отсутствует анализ особенностей функционирования научного сообщества, за исключением, пожалуй, небольшого перечня диссертационных исследований и публикаций в научных периодических изданиях. Речь идет о частных направлениях социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию, которые многообразны по содержа-

нию и неоднородны по степени изученности. При этом выделяются:

- разработка общетеоретических подходов к экологии с позиций культуры, воспитания и развития личности (И.В. Блауберг, М.С. Каган, Д.С. Лихачев, Ю.Д. Красильников, Н.Н. Моисеев);
- становление общественно-политического подхода к экологическому воспитанию (Е.Е. Боброва, Н.Ф. Газизулин);
- формирование теории экологического воспитания в культурно-досуговой деятельности (М.А. Ариарский, С.Н. Артановский, Б.А. Антишин);
- развитие и конкретизация экологического воспитания в условиях детско-юношеского и молодежного туризма (Е. Барышева, М.А. Гордина);
- разработка эколого-эстетического подхода в художественном воспитании детей (Н.Г. Куприна);
- создание направления подготовки специалистов социально-культурной сферы к эколого-культурной деятельности (Р.О. Лосаберидзе).

Перечисленные выше авторские подходы лишь в общих чертах характеризуют специфику генезиса теории экологического воспитания в русле социально-культурной деятельности. Поэтому перед нами стояла задача определить предметное поле теории экологического воспитания как социально-культурной деятельности, проанализировать лежащие в его основе основополагающие термины и понятия, среди которых: социально-культурная деятельность, культура, культурные ценности и др.

Ключевым понятием в нашей работе является «социально-культурная деятельность». В рамках одной из общепринятых трактовок [1, с. 58] она определяется как самостоятельная подсистема общей системы социализации личности социального воспитания и образования людей. В данном контексте социально-культурное воспитание понимается как педагогически ориентированная и целесообразная система общественной помощи, необходимая детям, подросткам, молодежи в период их включения в социальную жизнь.

С учетом этих позиций Ю.Д. Красильников уточнил определение социально-культурной деятельности: «социально-культурная деятельность – это воспитательная деятельность, ориентированная на человека, на исчерпывающее раскрытие в нем духовного потенциала» [2, с. 18]. Данное определение указывает на главный ориентир социально-культурной деятельности – воспитательную деятельность.

Несколько иное понимание социально-культурной деятельности у В.В. Туева, который определяет ее как

«...управляемый обществом и его социальными институтами процесс приобщения человека к культуре» [3, с. 25-39].

Вступая в полемику с В.В. Туевым, Н.Н. Ярошенко находит подобное определение социально-культурной деятельности «безразмерным и предельно широким, а следовательно, лишенным специфики» [4, с. 46]. Аргументируя данный тезис, он поясняет: «Социально-культурная деятельность ...имеет своей целью не только приобщение человека к культуре, но и создание условий для того, чтобы культура становилась основой для социального взаимодействия».

Рассматривая социально-культурную деятельность как особый вид педагогической деятельности, в процессе которой ценности культуры обуславливают формирование качественно новых общественных отношений, Н.Н. Ярошенко предлагает следующее определение: «Социально-культурная деятельность должна пониматься как совокупность педагогических технологий, которые обеспечивают превращение культурных ценностей в регулятив социального взаимодействия, а также технологично определяют социализирующие воспитательные процессы» [4, с. 46].

В значительной степени расширяет и уточняет данную формулировку определение, сформулированное Н.В. Сергиным в работе «Методология и методика педагогического исследования в области художественного образования и социально-культурной деятельности»: «Социально-культурная деятельность призвана в теоретическом, методическом и организационном плане сформировать и обеспечить целенаправленный процесс создания условий для мотивированного выбора личностью содержания, освоения идеалов, смыслов, ценностных ориентации, форм, средств и методов освоения и создания духовных ценностей, обеспечивающих индивидуальную самореализацию». [5, с. 36]. Это определение передает, на наш взгляд, реальную специфику социально-культурной деятельности, включая в сферу ее педагогического влияния как отдельного человека, так и всю систему социального взаимодействия во всем многообразии проявлений, и организационных форм, выдвигая в качестве основной задачи построение социального взаимодействия на основе ценностей культуры. Кроме того, автор подчеркивает технологичность социально-культурной деятельности. Для нас это особенно важно, поскольку технологические и организационно-педагогические основы социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию являются системообразующими компонентами нашего исследования. Поэтому дефиниция социально-культурной деятельности, предложенная Н.В. Сергиным, становится для нас базовой.

В рамках выбранного подхода социально-культурная деятельность рассматривается как родовое понятие по отношению к социально-ориентированной деятельности по экологическому воспитанию. Социум, культура, деятельность, культурные ценности определяют содержание экологического воспитания. Благодаря конкретизации с точки зрения СКД экологическая культура, экологическая деятельность, экологические ценности, приобретают особый смысл, предметность и конкретизацию.

Культура в самом общем виде может быть определена как совокупности материальных и духовных ценностей, вырабатанных человечеством в процессе его исторического развития [5, с. 36].

Культура в русле культурологии трактуется как совокупность созданных человеком материальных и духовных ценностей, предметов и способов непрерывного воспроизводства социального наследия в области экономики, политики, техники, науки, искусства и самого человека как высшей ценности цивилизации; это качество жизни, отражающее определенную ступень общественно-исторического развития и коллективный интеллект человечества; это средство самооргани-

зации, саморегуляции и самоутверждения личности, стимулирования развития ее творческих потенций [6, с. 44].

Экологическая культура с позиций культурологии представляет собой компонент культуры общества в целом и включает в себя оценивание средств, которыми осуществляется непосредственное воздействие человека на природную среду, а также средств духовно-практического освоения природы (соответствующие знания, культурные традиции, ценностные установки и т.д.). Экологический подход привел к вычленению внутри культурологии такого понятия, как «экология культуры», в рамках которой осмысливаются пути сохранения и восстановления различных элементов культурной среды, созданной человечеством на протяжении его истории [7, с. 28; 8, с. 12].

Сущность экологической культуры, по мнению Б.Т. Лихачева [9, с. 24], может рассматриваться как органическое единство экологически развитого сознания, эмоционально-психических состояний и научно обоснованной волевой утилитарно-практической деятельности. Экологическая культура органически связана с сущностью личности в целом, с ее различными сторонами и качествами. Так, например, философская культура дает возможность человеку осмыслить и понять назначение человека как продукта природы и общества; политическая – позволяет обеспечивать экологическое равновесие между хозяйственной деятельностью людей и состоянием природы; правовая – удерживает человека в рамках разрешенных законами взаимодействий с природой; эстетическая – создает условия для эмоционального восприятия красоты и гармонии в природе; физическая – ориентирует человека на эффективное развитие его природных способностей; нравственная – одухотворяет отношения личности к природе и т.д. Взаимодействие всех этих культур и порождает экологическую культуру. Понятие «экологическая культура» охватывает такую культуру, которая способствует сохранению и развитию системы «общество-природа».

Сегодня признаком высокой культуры – в целом, и экологической культуры – в частности, становится не степень отличия социального от природного, а степень их единства. Таким единством достигается стабильность и природы и общества, образующих социоприродную систему, в которой природа становится «человеческой сущностью человека», а сохранение природы – средством сохранения общества и человека как вида.

Мы определяем экологическую культуру как нравственно-духовную сферу жизнедеятельности человека, характеризующую своеобразие его взаимодействия с природой и включающую в себя ряд элементов (экологическое сознание, экологическое мышление, экологическое отношение и др.), взаимосвязь которых обеспечивает осуществление экологической деятельности, основанной на системе экологических ценностных ориентаций. В качестве особого элемента выступают экологические институты, призванные формировать и развивать экологическую культуру на уровне общественного сознания в целом и конкретного человека в частности.

В научной литературе обычно выделяют две стороны в системе экологической культуры: духовную (экологические знания, убеждения, ценности) и материальную (все формы деятельного взаимодействия общества с природой и результаты этого взаимодействия). А.В. Гагарин [10, с. 17] представляет экологическую культуру общества как систему диалектически взаимосвязанных элементов: экологических отношений, экологического сознания и экологической деятельности.

В русле нашего понимания экологического воспитания как социально-культурной деятельности в содержании экологической культуры мы выделяем два основных структурных элемента – социально-экологические формы деятельности, которые складываются в искусственной созданной природно-социальной среде и косвенно воздействуют на естественную

среду обитания; социально-экологические ценности, которые включают, во-первых, отношения человека непосредственно к естественной среде обитания, во-вторых, отношения в материально-производственных сферах человеческой жизнедеятельности, связанных с процессом присвоения человеком природных сил, энергии и вещества; и в-третьих, отношения человека к естественным условиям своего существования, закрепленные в этноэкологических традициях природопользования. Рассмотрим данные структурные элементы более подробно.

Деятельность характеризуется как специфическая форма активного отношения к окружающей среде, социуму, предполагающая ее целесообразное изменение и преобразование [11, с. 70].

Понятием экологическая деятельность в наиболее обобщенном виде охватываются рассматриваемые в определенном аспекте разные виды человеческой деятельности в материально-практической и теоретической сферах, в той или иной степени относящихся к изучению, освоению, преобразованию и сохранению естественной среды [12, с. 66]. Таким образом, это, с одной стороны, наиболее обширная область человеческой деятельности, а с другой – та область, которая лежит в основе исходного, первичного жизнеобеспечения человека. По-видимому, человек занимался экологической деятельностью с самого своего возникновения на Земле. Эта деятельность последовательно видоизменялась в соответствии с этапами развития экологической культуры в целом и, таким образом, в настоящее время должна соответствовать новому типу экологической культуры и всем ее подсистемам. В практическом плане экологическая деятельность – это производственная деятельность человека с преобразовательными и природоохранными целями, т.е. природопользование. В идеале культурное природопользование должно следовать принципам нового экологического мышления, самым современным научным разработкам, строгим природоохранным юридическим нормам и, основываясь на них, грамотно влиять на производственную деятельность, предвидя ее возможные негативные следствия. С защитными нормами экологической деятельности тесно связаны более общие правила экологического поведения, которые, согласно новому типу экологической культуры, должны пунктуально соответствовать гуманистической этике.

Ценности, в широком смысле – нравственные и эстетические идеалы, нормы и образцы поведения [6, с. 46]. Ценности создаются обществом в процессе его развития, но они же затем и определяют развитие этого общества, и жизнь социума начинает все больше зависеть от произведенных им ценностей. Д.Ю. Ваниац отмечает, «таково своеобразие общественной жизни: над человеком часто господствует то, что рождено им самим» [13].

Ценности отражаются в сознании в форме ценностных представлений и ценностных ориентаций. Так, например, А. Адыкулов определяет ценностные представления как мнения, убеждения, знание, представление субъекта о том, что является ценностью. Они могут быть предпосылками ценностных ориентаций личности [14, с. 43]. Ценностные ориентации в философской, научно-педагогической, социально-психологической литературе рассматриваются как система эталонов, ценностных представлений, целей, интересов и других социальных реальностей, отражающих направленность сознания личности и деятельности человека на материальные и духовные ценности [14, с. 44]. Духовные ценности существенно отличаются от ценностей материальных (практических). Так, под практическими ценностями следует понимать не только материальные вещи. Материальными называются ценности, соответствующие целям выживания в узком и широком смыслах слова (пища, кров над головой, организованный быт и досуг). Духовные ценности связаны с реализацией

человеком собственной природы и назначения, обретения жизненного смысла. Они определяют, прежде всего, реализацию личности, представляя собой сложную многоуровневую систему, обеспечивающую фундамент социальных отношений, в том числе действий и поступков людей. Их специфика заключается в том, что они проявляются в ситуации свободного выбора. К числу духовных ценностей, прежде всего, относятся общие моральные понятия, такие как добро, долг, совесть, свобода, добродетель и счастье [13].

Сложная и неоднородная структура ценностных ориентации личности, разноплановость выполняемых ими функций, определяют и наличие множества классификационных моделей ценностных образований, различающихся критериями, положенными в их основание. Так, в различных философских концепциях разделяются абсолютные и относительные, объективные и субъективные, идеальные и реальные, индивидуальные и социальные, внутренние и внешние ценности.

В.П. Тугаринов делит ценности на три категории: духовные (образование, наука, искусство), общественно-политические (свобода, братство, равенство, справедливость), материальные (техника и материальные блага, которые могут выполнять функцию стимулятора индивидуально-психического развития лишь в совокупности с общественно-политическими и духовными ценностями) [14, с. 48].

Д.А. Леонтьев тоже выделяет три формы существования ценностей: общественные идеалы, предметные ценности и личностные ценности. Первая – «исходная, первичная, основная форма существования ценностей – в виде общественных идеалов. Вторая форма – это предметно-воплощенные ценности, являющиеся основой для формирования представлений личности и общества о совершенстве. Третья форма – личностные ценности, являющиеся предметным воплощением индивидуальной творческой деятельности человека [15, с. 15 – 26].

М.А. Ариарский проводит более широкое разделение ценностей в контексте прикладной культурологии, которые отражают богатство и многообразие культуросозидающей деятельности человека и широту критериев ее оценки [16, с. 42].

При этом выделяются следующие аксиологические группы:

- витально-биологические ценности, связанные с поддержанием жизни, здоровья, безопасности, внешности;
- социальные ценности, характеризующие статус и место личности в обществе, профессионально-трудовой, духовно-досуговой и семейно-бытовой сфере;
- патриотические (политические, гражданские) ценности, закрепляющие свободы, права и обязанности гражданина;
- моральные ценности, вытекающие из принятого в обществе кодекса чести;
- эстетические ценности, интегрирующие прежде всего представления об идеалах прекрасного, красоты и гармонии;
- научные ценности, выражающиеся в постижении истины, объективности и достоверности знания;
- духовные (религиозные) ценности, основанные на вере во Всевышнего и культуре добра.

Принципиальным для нас в данной классификации является то, что приведенные выше ценности могут носить характер общечеловеческих, национальных, религиозных, групповых, личностных; могут одновременно удовлетворять и общечеловеческим, и национальным, и любым иным критериям [6, с. 42]. Поэтому данную классификацию мы берем в качестве базовой в нашей работе.

С.С. Бубнова отмечает, что важнейшей характеристикой системы ценностных ориентаций является многомерность, появляющаяся в ее иерархическом строении. Многомерная система ценностных ориентаций определяет наличие различных подходов к их формированию. Возможны два принци-



ально различных многоуровневых подхода к усвоению системы ценностей: пространственно-временной и нормативно-процессуальной [17].

Первый, пространственно-временной контекст учитывает специфику ценностных ориентаций на определенных пространственно-временных этапах, связанных с особенностями психофизиологического развития личности. С.С. Бубнова [17, с. 39] выделяет четыре иерархических уровня в системе формирования ценностных ориентаций:

- адаптивный, связанный с интенсивным, но еще не систематизированным присвоением ценностей;
- репродуктивный, характеризующийся формированием ценностных ориентаций на основе социокультурного опыта взаимодействия с социумом в рамках своего этноса;
- эвристический, представляющий собой период проблемно-личностного самоопределения, формирования целенаправленных ценностных ориентаций и построения на их основе собственных стратегий взаимодействия с природой;
- креативный, связанный с появляющейся способностью к культуротворчеству, проявляющихся на уровне ценностно-смысловой и ценностно-деятельной ориентации.

Второй, нормативно-процессуальный контекст предполагает усвоение ценностных ориентаций по триадам деятельности. Освоение ценностей Л.Н. Столович приравнивает к процессу их создания [18]. Ю.А. Стрельцов [19] рассматривает их:

- в аспекте мотивационной деятельности, преобразования ценностей в стремления, в позицию личности.
- в аспекте культуротворчества, проявляющейся в ценностно-ориентированном виде деятельности;

Ю.В. Китов [20] исследует эстетические ценности и их перевод в процессе когнитивной (познавательной) деятельности в личное достояние субъекта и сам процесс придания предмету ценностного значения, т.е. познание – это потребление и актуализация ценностей, опредмечивание и распределение ценностного содержания в свободной творческой деятельности. Можно считать, что степень освоения национальных культурных ценностей можно рассматривать как критерий сформированности личности, так как познавательный процесс предшествует мотивационному и культуротворческому этапам освоения ценностей. Только на основе знаний возможны оценки, поэтому изучение и освоение культурных ценностей в информационно-когнитивном аспекте является первым этапом формирования личности, ее позиции, в структуру которой входят «готовые» ценности и новые, выработанные самой личностью в процессе мотивационно-когнитивной деятельности на втором этапе, проявляющиеся и реализуемые на уровне культуротворчества на третьем этапе.

Проецируя данный многомерный подход на систему формирования ценностных ориентаций в процессе экологического воспитания, мы выделяем два измерения, в которых должно происходить их формирование: пространственно-временное и нормативно-процессуальное.

Нормативно-процессуальное измерение определяет основные типы социально-культурной деятельности, обеспечивающие формирование содержания экологического воспитания и диагностирование результатов в русле аксиологического подхода. В контексте нормативно-процессуального измерения мы выделяем три основные детерминанты экологических ценностных ориентаций:

- мотивационно-коммуникативную, предполагающую решение задач комплексного (эмоционального и рационального) формирования эмоционально-личностного отношения к окружающей природной среде через этнокультурный подход;
- информационно-когнитивную, включающую задачи от запоминания и воспроизведения этнокультурного содержания экологии до их понимания и применения.

• культуротворческую, имеющую целью овладение этно-экологическими технологиями взаимодействия с миром природы. Показателем сформированности культуротворческой детерминанты является способность личности к освоению, осмыслению, передаче, сохранению и обогащению экологических национальных культурных ценностей как своего, так и других народов, умению использовать эти ценности в по изучению, сохранению и творческому преобразованию окружающей среды в своей повседневной жизни и профессиональной деятельности.

Пространственно-временное измерение, включает этапы осуществления экологического воспитания в связи с психолого-физиологическими особенностями субъектов воспитательного процесса. Данное измерение включает четыре основных уровня:

- адаптивный, представляющий собой фундамент становления экологической культуры личности. Он связан с интенсивным, но еще не систематизированным освоением экологических ценностных ориентаций, в первую очередь, витально-биологических ценностей (предполагающих поддержание жизни и здоровья, приобретение основных санитарно-гигиенических навыков);
- репродуктивный, являющийся наиболее интенсивным в процессе становления экологической культуры личности на основе этнических традиций взаимодействия с природой (в народных праздниках, обычаях, устном народном творчестве), приводящий к формированию новых ценностных ориентаций в соответствии с алгоритмом, задаваемым педагогом. Это, прежде всего, духовные экологические ценности, являющиеся основой для формирования других аксиологических групп;
- эвристический, представляющий период проблемно-личностного самоопределения, формирования моральных (связанных с бережным и уважительным отношением к природе) и патриотических ценностей (закрепляющих правовой статус взаимодействия с природой на уровне рационального природопользования и охраны окружающей среды); личность на данном уровне приобретает ценностные новообразования – мировоззренческие умения, социально-культурную самоорганизацию; в этот период она готова свободно понимать, использовать и вариативно интерпретировать всю сумму знаний, правил о законах природы, способов природопользования, социокультурных установок поведения в окружающей природной среде и т.д., полученных на предыдущих уровнях системы;
- креативный, охватывающий период биологической и интеллектуальной зрелости человека и связанный с появляющейся способностью к творчеству, производству и трансляции экологических ценностей; это, прежде всего, эстетические, интегрирующие представления о красоте и гармонии в природе, научные ценности, на уровне которых сформирована единая ценностно-смысловая и ценностно-деятельная ориентация экологической культуры личности, социально-экологические, определяющие социокультурная компетентность личности в контексте комплекса стратегий и технологий взаимодействия с миром природы на уровне эколого-исследовательской, эколого-биотехнической, эколого-эстетической деятельности;

Первый и второй уровни охватывают детский возраст (дошкольный и младший школьный) третий – подростковый (средний школьный возраст), четвертый – включает такую большую возрастную группу, как молодежь (старшеклассники и студенты младших курсов).

При анализе теоретических и методологических подходов, связанных с ценностной проблематикой, с рассмотрением иерархии ценностных ориентаций различных возрастных групп, важно иметь в виду, что такая группа как молодежь для нашей работы представляет огромный интерес, так как сегодняшнее «молодое поколение оказалось в ситуации, когда оно, легкой истории призванное продолжать развитие на

базе унаследованных материальных и духовных ценностей, вынуждено, находясь в стадии становления, участвовать в выработке этих ценностей, зачастую самостоятельно, нередко вопреки рецидивам старого мышления «отцов», их попыткам реставрировать прошлое» [13, с. 98 – 104].

В Новом энциклопедическом словаре молодежь рассматривается как «социально-демографическая группа, выделяемая на основе совокупности возрастных характеристик, а также характером культуры и свойственных данному обществу закономерностей. Современные возрастные границы от 15-17 до 25-30 лет» [21].

Также под дефиницией «молодежь» понимают специфическую социальную общность людей, которая занимает определенное место в социальной структуре общества, характеризуется процессом приобретения устойчивого статуса в различных социальных подструктурах (социально-классовой, социально-поселенческой, профессионально-трудовой, социально-политической, социокультурной, семейно-бытовой), а, следовательно, отличается однородностью решаемых проблем и вытекающих из них единством социальных интересов и сходством форм жизнедеятельности [13, с. 15-20].

При таком подходе молодежь рассматривается как объект общественного воздействия (в аспекте освоения ею социального опыта посредством включения в общественные структуры и формы деятельности), и как субъект социальных преобразований в процессе активного воспроизводства и развития системы социальных связей и форм деятельности.

На основании вышеизложенных подходов в понимании определения понятия «молодежь», мы рассматриваем молодежь как специфическую социальную общность людей, находящуюся в социокультурной подструктуре, а именно молодежь, вовлеченную в социально-культурную деятельность по экологическому воспитанию, результатом которой является формирование экологических ценностных ориентаций.

Таким образом, экологические ценности и ценностные ориентации молодежи рассматриваются как осознанный и принятый человеком общий смысл его жизни, где личностный смысл природоохранной деятельности, представляет собой индивидуализированное отражение действительности, выражающее отношение личности к тем объектам природно-культурного наследия, ради которых разворачивается ее деятельность и общение.

#### Библиографический список

1. Киселева, Т.Г. Социально-культурная деятельность: учебник / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. – М.: МГУКИ, 2004.
2. Красильников, Ю.Д. Социально-культурная деятельность как категория научного знания // Социальные технологии в сфере культуры и досуга. Опыт. Проблемы. Инновации: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (ноябрь 2001 г.). – Тамбов: Изд-во Тамб. ГУ, 2001.
3. Туев, В.В. Социально-культурная деятельность как понятие (включение в дискуссию) // Ученые записки. – М.: МГУКИ, 2001. – Вып. 23.
4. Ярошенко, Н.Н. История и методология теории социально культурной деятельности: учебник. – М.: МГУКИ, 2007.
5. Серегин, Н.В. Методология и методика педагогического исследования в области художественного образования и социально-культурной деятельности: монография. – Барнаул: Изд-во АлтГАКИ, 2008.
6. Ариарский, М.А. Прикладная культурология. – СПб.: ЭГО, 2001.
7. Лихачев Д.С. Прошлое – будущему. – М.: Наука, 1985.
8. Экология культуры: Альм. ин-та наследия «Территория» / сост. Ю.Л. Мазуров. – М.: Ин-т наследия, 2000.
9. Лихачев, Б.Т. Экологическая культура личности. – М.: Прометей, 2001.
10. Гагарин, А.В. Природоориентированная деятельность учащихся как условие формирования экологического сознания: дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2004.
11. Жарков, А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности: учебное пособие для студентов вузов культуры и искусств. – М.: Изд-во МГУКИ, 2007.
12. Ситаров, В.А. Социальная экология / В.А. Ситаров, В.В. Пустовойтов. – М., 2000.
13. Ванияц, Д.Ю. Социокультурные ценности современной российской молодежи: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Ставрополь, 2001.
14. Адыкулов, А. Ценностные ориентации и особенности профессиональной направленности учащихся 8-10 классов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1990.
15. Бубнова, С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психол. журнал. – 1999. – № 5.
16. Столович, Л.Н. Красота. Добро. Истина. Очерк истории эстетической аксиологии. – М., 1994.
17. Стрельцов, Ю.А. Культурология досуга: учебное пособие. – М.: Издательство МГУКИ, 2003.
18. Новый энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.

#### Bibliography

1. Kiseleva, T. G. Social'no-kul'turnaya deyatel'nost': uchebnik / T. G. Kiseleva, Yu. D. Krasil'nikov. - M.: MGUKI, 2004.
2. Krasil'nikov, Yu. D. Social'no-kul'turnaya deyatel'nost' kak kategoriya nauchnogo znaniya // Social'nye tehnologii v sfere kul'tury i dosuga. Opyt. Problemy. Innovacii: Materialy Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii (noyabr' 2001 g.). - Tambov: Izd-vo Tamb. GU, 2001.
3. Tuev, V. V. Social'no-kul'turnaya deyatel'nost' kak ponyatie (vklyuchenie v diskussiyu) // Uchenye zapiski. - M.: MGUKI, 2001. - Vyp. 23.
4. Yaroshenko, N. N. Istoriya i metodologiya teorii social'no kul'turnoj deyatel'nosti: uchebnik. - M.: MGUKI, 2007.
5. Seregin, N. V. Metodologiya i metodika pedagogicheskogo issledovaniya v oblasti hudozhestvennogo obrazovaniya i social'no-kul'turnoj deyatel'nosti: monografiya. - Barnaul: Izd-vo AltGAKI, 2008.
6. Ariarskij, M. A. Prikladnaya kul'turologiya. - SPB.: GO, 2001.
7. Lihachev D. S. Proshloe - buduschemu. - M.: Nauka, 1985.
8. kologiya kul'tury: Al'm. in-ta naslediya "Territoriya" / sost. Yu. L. Mazurov. - M: In-t naslediya, 2000.
9. Lihachev, B. T. kologicheskaya kul'tura lichnosti. - M.: Prometej, 2001.
10. Gagarin, A. V. Prirodoorientirovannaya deyatel'nost' uchashchihsya kak uslovie formirovaniya jkologicheskogo soznaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. - Moskva, 2004.
11. Zharkov, A. D. Tehnologiya kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov kul'tury i is-kusstv. - M.: Izd-vo MGUKI, 2007.
12. Sitarov, V. A. Social'naya jkologiya / V. A. Sitarov, V. V. Pustovojtov. - M., 2000.
13. Vaniyac, D. Yu. Sociokul'turnye cennosti sovremennoj rossijskoj molodezhi: avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk. - Stavropol', 2001.

14. Adykulov, A. Cennostnye orientacii i osobennosti professional'noj napravlenosti uchashchisya 8-10 klassov: avto-ref. dis. ... kand. psihol. nauk. - M., 1990.
  15. Bubnova, S. S. Cennostnye orientacii lichnosti kak mnogomernaya nelinejnaya sistema // Psihol. zhurnal. - 1999. - № 5.
  16. Stolovich, L. N. Krasota. Dobro. Istina. Ocherk istorii jsteticheskoy aksiologii. - M., 1994.
  17. Strel'cov, Yu. A. Kul'turologiya dosuga: uchebnoe posobie. - M.: Izdatel'stvo MGUKI, 2003.
  18. Novyj jnciklopedicheskij slovar'. - M.: Bol'shaya Rossijskaya jnciklopediya, 2002.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 008

**Oparin R.V. METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL RESEARCH OF ECOLOGICAL EDUCATION IN SYSTEM OF WELFARE ACTIVITY.** In article principles of ecological education at global, state and welfare levels reveal. From the given position as a theoretical basis of formation of ecological culture ecological education in a context of creation of cultural values, and the practical tool – the new, creative concept of ecological education acts.

**Key words:** ecological culture, ecological education of youth.

**Р.В. Опарин**, канд. пед. наук, доц., соискатель д-ра пед. наук, ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: 89236613134@inbox.ru

## МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье предлагаются механизмы решения экологических проблем на глобальном, государственном и социокультурном уровнях через систему социально-культурной деятельности. С данной позиции методологической основой формирования экологической культуры выступает экологическое культуротворчество, а практическим инструментом – авторская культуротворческая концепция экологического воспитания.

**Ключевые слова:** экологическое культуротворчество, экологическая культура, экологическое воспитание.

Анализ проблемного поля экологического воспитания в русле социально-культурной деятельности показывает важность глубокого теоретико-методического и практического его изучения исторически сложившихся форм, методик и способов его организации. В силу сложности, многогранности данного феномена необходимы разные, и по своей тематике, и по предметной направленности, исследования. Это, прежде всего, разноплановые и многофункциональные научные подходы – историко-педагогического, философско-педагогического, социально-педагогического, психолого-педагогического, методического характера. В связи с этим, как показывает анализ публикаций по данной проблематике, идёт поиск новых способов изучения многообразных компонентов социально-культурной деятельности. Вырабатываются методологические подходы и методы исследования составляющих её факторов: культурологических, педагогических, психологических, социологических, искусствоведческих, философских. В связи с этим продолжают оставаться актуальными проблемы научного осмысления роли и места учреждений культуры и досуга в экологическом воспитании, уточнения их функций, задач и целей – с одной стороны, и организационно-педагогического обеспечения практиков культурно-досуговой деятельности, новыми технологиями, эффективными средствами и формами формирования и развития экологической культуры населения – с другой. Решение данных проблем без привлечения системного научного подхода становится все более сложным. Поэтому сегодня важно обратиться к методологическим основаниям экологического воспитания и социально-культурной деятельности и осмыслить пути дальнейшего научного поиска в данном направлении. С этой целью мы обратились к монографиям, научным сборникам и диссертациям по данной проблематике, раскрывающих ее методологические позиции.

Известно, что в педагогической науке в процессе научного познания объектов, объяснения их природы, поиска путей и механизмов обновления или совершенствования существующей практики исследователи опираются на разные подходы, принципы и методы, выстраивают адекватный предмету и задачам свой понятийно-терминологический аппарат. При написании данной статьи нам было важно определить, какими критериями руководствуются современные исследователи в

поиске или выборе методологических ориентиров современного экологического воспитания. В центр нашего внимания попали содержательно-целевой и ценностно-смысловой аспекты отбора методологических ориентиров у педагогов-исследователей конца XX – начала XXI в. В ходе анализа мы попытались систематизировать сложившиеся в научно-педагогической практике методологические ориентиры, наиболее востребованные в теории экологического воспитания – в частности, и в педагогической науке – в целом. Выяснилось, что становление и развитие педагогической методологии и определение ориентиров педагогического исследования – процессы взаимосвязанные и взаимозависимые.

Сегодня можно выделить три группы исследователей в контексте обращения к методологическим проблемам экологического воспитания.

Первую составляют те, кто в качестве методологических ориентиров выбирают ведущий подход и руководствуются им от главной идеи, замысла исследования вплоть до отбора критериев оценки результатов опытно-экспериментальной работы. Так, в кандидатской диссертации Т.В. Короселовой [1] ведущим является личностно-деятельностный подход, в докторских диссертационных исследованиях Е.С. Грибановой [2] – личностный, Н.Ж. Дагбаевой [3] – антропосоциальный.

Во вторую группу входят педагоги, которые в своем исследовании ориентируются на несколько подходов. Раскрывая природу основного педагогического явления или процесса, они, как правило, ориентируются на один подход, например, целостный, а проектируя возможности преобразования образовательной практики, – на другой, анализируя результаты эксперимента – на третий. Так, например, в кандидатской диссертации З.К. Узденовой [4] в основе методологического анализа проблемы этнорегионального компонента экологического воспитания младшего школьника находится культурологический подход, педагогическая модель базируется на личностном подходе, а в основу эксперимента заложен деятельностный подход. При анализе подобных научных текстов сложно выстроить причинно-следственные связи между педагогическими явлениями и процессами.

Третью группу представляют ученые, отдающие предпочтение традициям диалога в выборе методологических оснований, приемам аргументации и системности в построении

методологии своего исследования. На наш взгляд, наиболее обоснованными в методологическом плане и более успешными с точки зрения новизны и теоретической значимости оказываются ученые именно этой группы [5—7].

Анализ педагогических изысканий по социально-педагогической и историко-педагогической проблематике, а также в области художественного образования и социально-культурной деятельности, дает основание говорить о существовании разных подходов к описанию, объяснению, проектированию и прогнозированию путей и направлений развития педагогической действительности.

На какие же подходы сегодня опираются педагоги в своих научных поисках? Можно выделить основные из них: это сциентистский и гуманистический, деятельностный и личностный, аксиологический и культурологический, антропологический и антропосоциальный, целостный, системный и комплексный, концептуальный, поликонцептуальный, межкультурный или онтоконцептуальный, цивилизационный, контекстуальный или средовой, герменевтический, эволюционно-эпистемологический, когнитивно-информационный, рефлексивный, синергетический и параметрический подходы.

В каждом из них заложена фундаментальная идея в контексте познания или преобразования объекта педагогической реальности. И в процедуре исследования каждый придерживается правил выбранного научного подхода (В.А. Ядов [8, с. 45-46], Г.П. Щедровицкий [9]). В соответствии с ведущей научной позицией, исследователь «концептуализирует» живую педагогическую реальность в понятиях теоретического знания.

Одним из исторически первых является антропоэкологический подход к экологическому воспитанию, который впервые разработал и обосновал К.Д. Ушинский, получивший дальнейшее развитие в трудах Л.В. Ишковой, Н.В.Коваленко, С.В. Кривых, В.И. Флори. Данный подход предполагает системное использование данных экологии для комплексного познания феномена человека и применение этих знаний при построении и осуществлении процесса экологического воспитания. В настоящее время, антропоэкологический подход к экологическому воспитанию обогащается за счет обширного круга естественных и гуманитарных наук (анатомии, физиологии человека, психологии, логики, философии, экологии, экономики и истории в обширном смысле: истории религии, цивилизации, философских систем, литературы, искусств и воспитания). Актуальность антропоэкологического подхода заключается в необходимости преодолеть оторванность экологии от человека; обосновании научных законов гармонизации развития общества и создании конкретных механизмов их интеграции через практику экологического воспитания. Приверженцы антропоэкологического подхода утверждают [10], что мало зная о природе своего объекта и своего предмета, теория экологического воспитания не может выполнять конструктивную функцию в управлении изучаемыми процессами. Антропоэкологический подход является условием интеграции практики экологического воспитания с психологией, социологией, культурной и философской антропологией, экологией человека и другими науками.

Аксиологический (ценностный) подход к экологическому воспитанию обусловлен тем, что каждому виду человеческой деятельности как целенаправленной, мотивированной, культурно организованной, присущи свои основания, оценки, критерии (цели, нормы, стандарты и т.д.) и способы оценивания. Этот аспект предполагает такую организацию экологического воспитания, которая обеспечивала бы изучение и формирование ценностных ориентации личности, направленной на гармонизацию его отношений с природой. Последние представляют собой устойчивые, инвариантные, определенным образом скоординированные образования («единицы») экологического сознания, основные его идеи, понятия, «ценностные

блага», выражающие суть нравственного смысла человеческого бытия в окружающей природной среде (биосфере) и опосредованно – наиболее общие социально-экологические условия и перспективы дальнейшего развития гармонизации отношений с природой (при переходе к ноосферному этапу развития цивилизации) (И.Д. Зверев, Д.Н. Кавтарадзе, Н. Моисеев, И.Т. Суравегина).

Технологический подход связан с пониманием экологической культуры как специфического результата экологического воспитания в процессе практической деятельности по изучению и сохранению окружающей природной среды. Именно экологическая деятельность является тем, что имеет всеобщую форму в культуре. Категории «экологическая культура» и «практическая природоохранная и научно-исследовательская деятельность» взаимообусловлены. При оценке результатов экологического воспитания достаточно проследить эволюцию деятельности по преобразованию природной среды, ее дифференциацию и интеграцию, чтобы убедиться в адекватном развитии экологической культуры. Экологическая культура, в свою очередь, являясь универсальной характеристикой экологической деятельности, как бы задает социально-экологическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов (М.А. Ариарский, С.Н. Глазычев, Е.Н. Дзятковская, В.А. Игнатов). Таким образом, освоение личностью культуры предполагает освоение ею способов практической деятельности и наоборот.

Эколого-культурологический подход обусловлен объективной связью индивида и культуры. Индивид – носитель культуры. Он не только развивается на основе объективированного взаимодействия человека и природы в пространстве экологической культуры, но и вносит в нее нечто принципиально новое, т. е. становится субъектом экологического культуротворчества (А.П. Валицкая, И.А. Жерносенко, Р.В. Опарин [11]). В связи с этим в русле личностно-творческого аспекта культуротворческого подхода освоение экологической культуры следует понимать как проблему изменения самого человека, его становления как творческой личности.

Творчество всегда выступает специфическим человеческим свойством, одновременно порожденным потребностями развивающейся культуры и формирующим саму культуру. Творческий акт и личность творца, по мнению Л.С. Выготского, должны быть вплетены в единую коммуникативную сеть экологического воспитания и осмысливаться в тесном взаимодействии. Таким образом, индивидуально-творческий аспект культуротворческого подхода в педагогической теории экологического воспитания и практике требует учета связей экологической культуры, ее ценностей с личностью и творческой экологической деятельностью.

Человек, ребенок живет и учится в конкретной социоприродной среде, принадлежит к определенному этносу. В связи с этим культуротворческий подход трансформируется в этно-эколого-педагогический. В этой трансформации проявляется единство интернациональных (общечеловеческих), национальных и индивидуальных ценностей экологического воспитания.

В последние годы значение национального аспекта в экологическом воспитании подрастающего поколения недооценивалось. Более того, прослеживалась тенденция игнорирования богатого наследия национальных культур в плане экологических традиций рационального природопользования. К настоящему времени остро обнажилось противоречие между большими воспитательными возможностями национальных культур, в частности народной педагогики, и их недостаточным использованием вследствие отсутствия научно обоснованных рекомендаций в плане экологического воспитания.

Между тем культуротворческий подход предполагает необходимость разрешения этого противоречия. Органичное сочетание «вхождения» молодежи в мировую экологическую культуру и воспитания с опорой на национальные традиции народа, его культуру, эколого-этническую обрядность, обычаи поклонения природе, гармоничного взаимодействия с ней – условие реализации этно-эколого-педагогического подхода к проектированию и организации процесса экологического воспитания.

Национальная культура придает специфический колорит среде, в которой осуществляются различные формы экологического воспитания. Задача педагогов в связи с этим состоит в том, чтобы, с одной стороны, изучать, формировать эту среду, а с другой – максимально использовать ее воспитательные возможности.

Выделенные методологические подходы к проблеме экологического воспитания как отрасли педагогического знания позволяют, во-первых, выделить не мнимые, а действительные ее проблемы и тем самым определить стратегию и основные способы их разрешения. Во-вторых, это дает возможность целостно и в диалектическом единстве проанализировать всю совокупность наиболее значимых проблем и установить их иерархию. И наконец, в-третьих, данные методологические подходы позволяют в самом общем виде прогнозировать наибольшую вероятность получения объективного знания и уйти от ранее господствовавших педагогических парадигм.

Однако, для построения методологии нашего исследования недостаточно анализа существующих подходов к проблеме экологического воспитания, осмысления их в практике социально-культурной деятельности. Необходим системный, сущностный анализ, который является исходным пунктом для решения всего спектра методологических проблем социально-культурной деятельности, в том числе, и в контексте нашей темы.

Методология традиционно рассматривается как система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, либо как учение об этой системе.

К вопросам методологии исследования обращается каждый изучающий проблемы педагогики, теории социально-культурной и культурно-досуговой деятельности. Термин «методология» стал едва ли не самым популярным в гуманитарной научной литературе. Ни один автор сколько-нибудь значительной работы не обходится без характеристики методологических основ, на которых строится его поиск, истолковываются полученные данные, конструируются нововведения. Но, к сожалению, большинство из них ограничиваются упоминанием об исходных функциях методологического знания, и редко кто предпринимает попытку специального углубленного анализа методологии, особенно это касается теории социально-культурной деятельности. Поэтому к числу наиболее первостепенных задач разработки избранной нами для исследования области науки следует отнести уточнение ее методологии, состава методологического знания, категориального аппарата, основных понятий теории.

Понятие методологии является сложным и не всегда понимается однозначно. Оно употребляется прежде всего в широком смысле общей методологии наук. В этом случае это понятие означает философскую исходную позицию научного познания, общую для всех научных дисциплин.

Понятие методологии в более узком смысле слова означает теорию научного познания в конкретных научных дисциплинах. В.А. Штофф определяет его так: «В отличие от методологии в широком философском смысле, методологии, заостряющей внимание на анализе методологической роли и эвристического значения главным образом онтологических принципов, законов и категорий, методология науки в более узком смысле является частью гносеологии; она представляет

собой теорию научного познания и призвана изучать закономерности сложного процесса познания в тех его многообразных и взаимосвязанных формах и проявлениях, которые характерны для науки» [12, с. 9].

Методология педагогики представляет собой систему знаний об основах и структуре педагогической теории, о подходах к исследованию педагогических явлений и процессов, о способах получения знаний, которые правдиво отражают постоянно меняющуюся педагогическую действительность в условиях развивающегося общества. [13, с. 40]. Она включает в себя: учение о структуре и функциях педагогического знания; исходные, ключевые, фундаментальные педагогические положения (теории, концепции, гипотезы), имеющие общенаучный смысл; учение о логике и методах педагогического исследования; учение о способах использования полученных знаний для совершенствования [14, с. 48].

Таким образом, методология науки – это учение об исходных положениях, принципах, способах познания, объяснительных схемах преобразования действительности. Методология педагогики – это учение о педагогическом знании, о процессе его добывания, способах объяснения (создания концепции) и практического применения для преобразования или совершенствования системы обучения и воспитания. Такая схема приложима к методологии как педагогической науке, так и ее отраслей... [14, с. 49].

Теория социально-культурной деятельности – теория педагогическая. Поэтому, казалось бы, уместно говорить о том, что методологические основания педагогической науки и теории социально-культурной деятельности схожи. Но исследования последних лет показывают, что схожие черты их методологии обнаруживаются лишь при самом общем сравнении, тогда как в частных моментах выявляется специфика [15, с. 53]. Частная научная дисциплина не сводится к конкретизации более общей; она включает присущие только ей теоретические положения и, подчеркнем это, методологические предположки и требования.

Именно в этом смысле мы принимаем в качестве базового определение методологии, как обоснование научного поиска, опирающееся на фундаментальные философские и общенаучные идеи, методы и принципы и обеспечивающее взаимосвязь онтологического и гносеологического аспектов научного познания [15, с. 52]. В нашем исследовании, ориентированном на изучение определенного сектора социально-культурной теории и практики, это положение приобретает решающее значение, ибо сам анализ явлений культуры не может быть проведен иначе как в координатах аксиологического, духовно-ценностного измерения.

Структура методологии социально-культурной деятельности по Н.Н. Ярошенко включает в себя:

- общенаучную методологию (прежде всего общефилософскую методологию);
- методологию интегративной науки (объединяющей несколько специальных, генетически близких частнонаучных дисциплин);
- методологию специальной научной теории.

Применительно к социально-культурной проблематике предмет специальной научной методологии – это сама социально-культурная деятельность как наука, как самостоятельная система знаний, ибо в данном случае методология дает обоснование процессу и результатам исследования педагогических явлений в социально-культурной сфере; предмет теории – целенаправленный воспитательный процесс, который выстраивается в условиях социально-культурной деятельности.

В своей работе мы не ставим задачей построить методологию социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию, но считаем необходимым воспользоваться описанными выше методологическими основаниями для ре-

шения поднятой в статье проблемы. Для этого рассмотрим с данных позиций идею экологического культуротворчества как методологический фундамент авторской культуротворческой концепции экологического воспитания.

Под экологическим культуротворчеством мы понимаем систему экокультурной деятельности социума и индивидуального бытия – бытия в природе, и в то же время как такой «механизм» социально-культурной деятельности, основанный на способности человека использовать свой творческий потенциал как в создании новых экокультурных форм, смыслов и ценностей, так и во введении уже имеющихся (созданных ранее) – через их выявление, интерпретацию (в процессе исследовательской и природоохранной деятельности) и творческое преобразование социоприродной среды (посредством художественно-эстетической деятельности). В рамках экологического культуротворчества нами сделана попытка обоснования необходимости экологического воспитания для обеспечения дальнейшего развития цивилизации. С этой целью мы рассмотрели концептуально-методологические изменения в развитии естествознания на протяжении XX – XIX веков.

Опираясь на работы А.В. Петрова, Р.В. Опарина [16] Н.Н. Ярошенко [15, с. 61], Н.В. Серегина [14, с. 42-52] в контексте анализа методологии теории социально-культурной деятельности мы выделяем ее многоуровневый характер и на этой основе определяем особенности применения тех или иных принципов:

- на уровне общенаучной методологии она соотносится с философскими концепциями, объясняющими возможность интерпретации социальных и экологических фактов в социо-природной среде на основе общенаучных принципов познания (принцип объективности, историзма, достоверности и др.) и с использованием категорий общественных наук;

- на интегративном уровне методологии базовой выступает педагогическая наука, которая задает особую систему принципов, понятий и исследовательских методов, призванных интерпретировать лишь некоторую часть социальных фактов и социальной реальности, связанных с процессами экологического воспитания, формирования и развития экологической культуры, экологических ценностей и др.;

- на уровне специальной методологии происходит конкретизация принципов и исследовательских методов, формируется особая система частнонаучных категорий, призванная объяснить ту часть социальных фактов и социокультурной реальности, которая составляет предметную область социально-культурной деятельности – экологическое воспитание в специфических ситуациях досуга и творчества.

Уровень общенаучной методологии определяется следующими методологическими принципами: 1.1. Объективности; 1.2. Сущностного анализа; 1.3. Генетический принцип; 1.4. Единства логического и исторического; 1.5. Концептуального единства исследования; 1.6. Системности подхода.

1.1. Принцип объективности выражается во всестороннем учете порождающих то или иное явление факторов, условий, в которых они развиваются, адекватности исследовательских подходов и средств, позволяющих получить истинные знания об объекте, предполагает исключение субъективизма, односторонности и предвзятости в подборе и оценке фактов. Он диктует требование доказательности, обоснованности исходных посылок, логики исследования и его выводов.

1.2. Принцип сущностного анализа связан с соотношением в изучаемых явлениях общего, особенного и единичного, проникновением в их внутреннюю структуру, раскрытием законов их существования и функционирования, условий и факторов их развития, возможностей целенаправленного их изменения. Он предполагает движение исследовательской мысли от описания к объяснению, а от него – к прогнозированию развития педагогических явлений и процессов. Чтобы перейти от уровня изучения явлений к уровню познания сущности,

исследование должно соответствовать требованию раскрытия противоречивости изучаемого предмета, его количественной и качественной определенности, взаимосвязи и взаимопереходов количественных и качественных изменений, движения к более высоким стадиям развития с сохранением всего положительного.

1.3. Генетический принцип предполагает рассмотрение изучаемого факта или явления на основе анализа условий его происхождения, последующего развития, выявления моментов смены одного уровня функционирования другим (качественно иным), например, выяснение генетических, и социальных предпосылок возникновения индивидуальных психологических особенностей человека в онтогенезе. При организации психолого-педагогического исследования следует учитывать то, что сами явления непрерывно изменяются.

1.4. Принцип единства логического и исторического в каждом исследовании сочетать изучение истории объекта (генетический аспект) и теории (структуры, функций, связей объекта в его современном состоянии), а также перспектив его развития. Исторический анализ возможен только с позиций определенной научной концепции, на основе представлений о структуре и функциях тех или иных элементов и отношений, а теоретический анализ несостоятелен без изучения генезиса (происхождения, становления) объекта.

1.5. Принцип концептуального единства исследования представляет единство определенного, принятого как верное, и неопределенного, изменчивого. Принятые исходные положения проверяются, развиваются, корректируются в ходе поиска, а в случае необходимости отбрасываются (происходит смена или модернизация концепции).

1.6. Принцип системности основан на положении о том, что специфика сложного объекта (системы) не исчерпывается особенностями составляющих ее элементов, а связан, прежде всего, с характером взаимодействия между элементами. На первый план, поэтому выдвигается задача познания характера и механизма этих связей и отношений, в частности, отношений человека и общества, людей внутри определенного сообщества.

2. Уровень интегративной методологии включает принципы: 2.1. Гуманизации; 2.2. Приоритета общечеловеческих ценностей; 2.3. Личностной направленности; 2.4. Преемственности и своеобразия; 2.5. Системности, целостности и доступности; 2.6. Деятельной направленности.

2.1. Принцип гуманизации, исходя из деятельной природы человека, ориентирует воспитание, образование на решение проблем цивилизации в контексте культуротворческой деятельности.

2.2. Принципы приоритета общечеловеческих ценностей направлены против излишней идеологизации и абсолютизации какой-либо одной позиции в решении экологических проблем. И это должно найти отражение в содержании экологического культуротворчества. Оно должно представлять мировую и отечественную систему решения экологических проблем с учетом развития и взаимодействия различных направлений, учитывая все лучшее в них и не впадая в их догматизацию.

2.3. Принцип личностной направленности при формировании содержания экологического культуротворчества требует учета не только интересов государства, но и интересов личности. Формирование духовного облика личности не должно отрывать от реальной жизни. Экологическое образование призвано вооружить человека стратегией жизни и способностью к творческому приобретению нового опыта.

2.4. Принцип преемственности и своеобразия в развитии культуры определяется целостностью и особенностями национальной культуры, а также целостностью и спецификой историко-экологического воспитания в нашей стране. Связывая настоящее с прошлым и будущим, преемственность обу-

словливает развитие и устойчивость культуры в целом и экологической культуры, в частности.

2.5. Принцип системности, целостности и доступности предполагает использование комплексной структуры социально-экологического знания, на основе которой строится содержание экологического культуротворчества как логической системы формируемых знаний, умений и навыков. Доступность в отборе и построении учебного материала требует, чтобы изучаемый материал по своему содержанию, объему и методам преподавания соответствовал возрасту, уровню подготовленности и познавательным возможностям субъектов образования.

2.6. Принцип деятельной направленности экологического культуротворчества, в силу концептуальности обеспечивает связь знаний и умений воспитанников с содержанием их деятельности, понимания важности формирования не только экологических знаний, но и способностей к социокультурной деятельности в сложно-прогнозируемых и изменяющихся условиях окружающей среды.

3. Уровень специальной методологии включает принципы: 3.1. Научности; 3.2. Гуманизации; 3.3. Доступности; 3.4. Гибкости; 3.6. Единства и взаимосвязи общего, дополнительного и неформального экологического воспитания.

3.1. Принцип научности предполагает научное обоснование изучаемых природных явлений, законов, закономерностей, позволяющее воспитанникам познавать их сущность. Он предусматривает соответствие содержания воспитательных программ уровню развития этой науки (в данном случае – экологии) в данный исторический период.

3.2. Принцип гуманизации. Он предполагает обращенность к личности воспитанника, обеспечение условий для обучения, воспитания и развития в соответствии с его интересами, способностями и возможностями.

3.3. Доступность в построении социально-культурных программ требует, чтобы изучаемый материал по своему содержанию, объему и методам соответствовал возрасту, уровню их подготовленности и познавательным возможностям воспитанников.

3.4. Принцип гибкости призван обеспечивать реальную возможность оптимального учета специфики региона, природных ресурсов, отличительных особенностей конкретного структуры, сферы досуга, возможность изменения содержания экологического воспитания в зависимости от изменяющихся условий. 3.5. Принцип деятельной направленности экологического воспитания предполагает важность понимания формирования не только экологических знаний, отношений, мышления но и способностей к активной деятельности в сложно-прогнозируемых и изменяющихся условиях окружающей среды.

3.6. Принцип единства и взаимосвязи общего, дополнительного и неформального экологического воспитания. Этот принцип предусматривает такую структуру учебных планов и программ, которая обеспечивала бы оптимальность реализации межпредметных связей, оптимальное соотношение общего, профессионального и экологического образования, органическую связь школьного, внешкольного и неформального экологического воспитания.

Составленный перечень принципов в контексте экологического культуротворчества, конечно, не является исчерпывающим. Область теории экологического культуротворчества логически открыта для новых подходов и принципов, методов и аспектов. Однако при разработке нового подхода важно соблюдать требование – каждое новшество должно опираться на реальную практику экологического культуротворчества в теории экологического воспитания, представленную в виде очередной модели, которая при интеграции в заданную область не дублирует никакую другую, хотя может повлечь перераспределение выявленных традиций.

О создании фундаментальной теории экологического культуротворчества можно говорить при условии, если она раскрывает коммуникативный подход к анализу и объяснению целого класса явлений и процессов педагогической реальности – в школе, вузе, семье, в среде подростков и педагогов-коллег, во взаимоотношениях руководителей образовательных учреждений и их сотрудников и пр. В этом случае экологическое культуротворчество выступает не вторичным, а базовым феноменом, который объясняет все другие – социальные, психологические, информационные и пр.

Метод разработки педагогической теории, проиллюстрированный на примере теории экологического культуротворчества, позволяет раскрыть теоретический и прикладной потенциал всех выделенных нами концептуальных моделей (в рамках конкретной научной традиции). Этот метод можно условно назвать методом реконструирования научных традиций в рамках педагогической теории, который сопровождается рефлексией в области основной научно-педагогической проблемы, в нашем примере – экологического культуротворчества.

В связи с этим возможным направлением построения системной методологии может стать отбор таких педагогических феноменов, исследование которых и определение перспектив практического применения в рамках соответствующей теории становится общезначимой и конструктивной формой методологического соглашения исследователей, изучающих этот феномен как общепедагогический. Такими педагогическими феноменами, например, могут стать: 1) стиль педагогической деятельности: стиль обучения или воспитания, деятельности педагога или руководителя образовательного учреждения; 2) норма при отборе содержания образования и определения стратегии развития ребенка педагогическими средствами, оценки педагогических результатов деятельности учителей, воспитателей и руководителей школ или высших учебных заведений; 3) качество педагогического процесса при анализе и оценке деятельности педагогов и всего образовательного учреждения, знаний учащихся или методического обеспечения образовательного процесса; 4) педагогическое влияние семьи, личности педагога и характера его деятельности, школы или вуза в целом на становление и развитие молодого человека и др.

Все это демонстрирует синтез различных подходов в изучении экологического культуротворчества как объекта изучения, в рамках системной методологии на перекрестке интересов разных наук. Поиск решения многих научных проблем часто выводит педагога за рамки своей научной дисциплины. В области гуманитарного знания пытаются определить специфику методологических принципов междисциплинарности современных исследований.

Достижение междисциплинарного видения педагогического объекта обеспечивается на основе реорганизации релевантных знаний, т.е. знаний, имеющих дисциплинарное происхождение и отражающих только отдельные стороны педагогического явления или процесса как объекта изучения.

Структуру такого исследования, понимаемую как распределение познавательных задач между участниками исследования – представителями разных научных областей педагогики или других наук, производимое на основе единого исходного представления об объекте на основе мобилизации всех релевантных знаний, определяет строение исследуемого объекта в том виде, какое отражение оно получило в его научной модели. «Вовлекаться» в междисциплинарное исследование может знание разного типа – теоретическое и эмпирическое, фундаментальное и прикладное дисциплинарное знание, а это ставит исследователей перед проблемой совмещения разных по своей природе и назначению методов, идей, теорий, понятий. Вот почему следующей особенностью междисциплинарных исследований является требование удовлетворять критериям

конгруэнтности, в основе отбора которых лежит идея единства изучаемого педагогического явления или процесса, путей его исследования и четкое осознание своеобразия различных форм представления знания о нем.

Завершая анализ методологических ориентиров педагогических исследований, подчеркнем, что можно с уверенностью говорить не только о целесообразности, но и о ситуации реальных и продуктивных изменений в методологии отечественной науки, организации исследований и их специфическом аппарате. Новый уровень анализа и решения методологических проблем будет способствовать повышению качества проводимых исследований по педагогическим наукам и тем самым дальнейшему развитию педагогики.

Рассмотренные принципы экологического культуротворчества на всех трех уровнях детерминации его содержания, приводят нас к мысли о том, что необходимость осмысления и решения экологических проблем на глобальном, государственном и социально-культурном уровнях повышает роль экологического воспитания в деятельности человека. Экологическая культура становится существенным элементом в осознании и решении проблем сохранения цивилизации и, тем самым, превращается в педагогическую проблему. Методологической основой формирования экологической культуры на философском уровне по существу выступает экологическое культуротворчество, а практическим инструментом – культуротворческая концепция экологического воспитания.

#### Библиографический список

1. Королев, Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Советская педагогика. – 1970. – № 9.
2. Грибанова, Е.С. Информационно-педагогический потенциал природной среды в формировании экологического сознания личности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Вологда, 2006.
3. Дагбаева, Н.Ж. Экологическое образование школьников в условиях изменения социоприродной среды: дис. ... д-ра пед. наук. – Улан-Удэ, 2004.
4. Узденова, З.К. Этнорегиональный компонент в экологическом воспитании младшего школьника: дис. ... канд. пед. наук. – Карачаевск, 2005.
5. Аргунова, М.В. Экологическое образование в интересах устойчивого развития как надпредметное направление модернизации школьного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2010.
6. Гагарин, А.В. Природоориентированная деятельность учащихся как условие формирования экологического сознания: дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2004.
7. Теплов, Д.Л. Экологическое воспитание школьников в процессе дополнительного образования: дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2005.
8. Ядов, В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. – М.: Омега-Л, 2007.
9. Щедровицкий, Г.П. Системное движение и перспективы развития системно-структурной методологии. – Обнинск, 1974.
10. Флоря, В.И. Педагогическая антропоэкология в системе наук о человеке // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2008. – № 1.
11. Валицкая, А.П. Культуротворческая концепция экологического образования – теория и практика / А.П. Валицкая, И.А. Жерносенко, Р.В. Опарин // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 6 (25).
12. Штофф В.А. Введение в методологию научного познания. – Л., 1982.
13. Данилов, М.А. Общая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимоотношениях // Советская педагогика. – 1972. – № 5.
14. Серегин, Н.В. Методология и методика педагогического исследования в области художественного образования и социально-культурной деятельности: монография. – Барнаул: Изд-во АлтГАКИ, 2008.
15. Ярошенко, Н.Н. История и методология теории социально культурной деятельности: учебник. – М.: МГУКИ, 2007.
16. Петров, А.В. Системная методология экологической педагогики: научно-методическое пособие для преподавателей и учителей / А.В. Петров, Р.В. Опарин. – Горно-Алтайск: ПАНИ, 2007.

#### Bibliography

1. Korolev, F. F. Sistemnyj podhod i vozmozhnosti ego primeneniya v pedagogicheskikh issledovaniyah // Sovetskaya pedagogika. – 1970. – № 9.
2. Gribanova, E. S. Informacionno-pedagogicheskij potencial prirodnoj sredy v formirovanii jkologicheskogo soznaniya lichnosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. - Vologda, 2006.
3. Dagbaeva, N. Zh. kologicheskoe obrazovanie shkol'nikov v usloviyah izmeneniya socioprirodnoj sredy: dis. ... d-ra ped. nauk. - Ulan-Ud], 2004.
4. Uzdenova, Z. K. Etnoregional'nyj komponent v jkologicheskom vospitanii mladshego shkol'nika: dis. ... kand. ped. na-uk. - Karachaevesk, 2005.
5. Argunova, M. V. kologicheskoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya kak nadpredmetnoe napravlenie modernizacii shkol'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. - Moskva, 2010.
6. Gagarin, A. V. Priodoorientirovannaya deyatel'nost' uchashihsya kak uslovie formirovaniya jkologicheskogo soznaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. - Moskva, 2004.
7. Teplov, D. L. kologicheskoe vospitanie shkol'nikov v processe dopolnitel'nogo obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. - Moskva, 2005.
8. Yadov, V. A. Strategiya sociologicheskogo issledovaniya. Opisanie, ob'yasnenie, ponimanie social'noj real'nosti. - M.: Omega-L, 2007.
9. Schedrovickij, G. P. Sistemnoe dvizhenie i perspektivy razvitiya sistemno-strukturnoj metodologii. - Obninsk, 1974.



10. Florya, V. I. Pedagogicheskaya antropologiya v sisteme nauk o cheloveke // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. - 2008. - № 1.
  11. Valickaya, A. P. Kul'turotvorcheskaya koncepciya jkologicheskogo obrazovaniya - teoriya i praktika / A.P. Valickaya, I.A. Zhernosenko, R. V. Oparin // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. - 2010. - № 6 (25).
  12. Shtoff V. A. Vvedenie v metodologiyu nauchnogo poznaniya. - L., 1982.
  13. Danilov, M. A. Obschaya metodologiya nauki i special'naya metodologiya pedagogiki v ih vzaimootnosheniyah // Sovetskaya pedagogika. - 1972. - № 5.
  14. Seregin, N. V. Metodologiya i metodika pedagogicheskogo issledovaniya v oblasti hudozhestvennogo obrazovaniya i social'no-kul'turnoj deyatel'nosti: monografiya. - Barnaul: Izd-vo AltGAKI, 2008.
  15. Yaroshenko, N. N. Istoriya i metodologiya teorii social'no kul'turnoj deyatel'nosti: uchebnik. - M.: MGUKI, 2007.
  16. Petrov, A. V. Sistemnaya metodologiya jkologicheskoy pedagogiki: nauchno-metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej i uchitelej / A. V. Petrov, R. V. Oparin. - Gorno-Altajsk: PANI, 2007.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 37.07: 371.2

*Karakozov S.D. Mitrofanov K.G. THE UNITED NETWORK OF EDUCATION: TRENDS AND PROSPECTS.* The article considers the reasons for determining the transition the existing structure of educational systems in the network model.

**Key words:** network model, the education management system, modernization of education.

**С.Д. Каракозов**, д-р. пед. наук, первый проректор АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: ksd@uni-altai.ru;  
**К.Г. Митрофанов**, канд. пед. наук, доц., руководитель Центра методологии проектирования стандартов и оценки качества образования ФИРО, г. Москва, E-mail: cyr-g-m@yandex.ru

## СЕТЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ\*

В статье рассмотрены причины, определяющие переход сложившейся структуры образовательных систем на сетевую модель.

**Ключевые слова:** сетевая модель, система управления образованием, модернизация образования.

Программа модернизации системы образования и Федеральная программа развития образования предполагают качественные изменения в содержании образования, экономике образования, управлении системой образования.

Наиболее эффективными условиями решения этих задач являются отработка новых моделей содержания образования, новых организационно-правовых форм образовательных институтов, экономических условий деятельности, новых моделей управления образованием, а также сетевой характер взаимодействия образовательных институтов, представляющий собой один из основных трендов управления современным образованием, представляющие собой повышение ответственности руководителей образования всех уровней, а также расширение сферы применения в образовании методов управления альтернативных административному [1].

Традиционно система управления образованием ничем не отличалась от устройства отраслевой системы управления, по своему содержанию она представляют собой принципы административного управления, называемые также «классической теорией управления».

«Классическая теория управления» была доминирующей до 1930-х годов, пока не сформировалось новое направление в развитии управленческой науки, известное как «теория человеческих отношений». В последующем на смену «теории человеческих отношений» пришли системные теории управления, ситуационные теории, теории организационного развития, которые пытались соединить сильные стороны рационалистического и поведенческого подходов к управлению и преодолеть их ограниченность. Вся эта эволюция практически не затрагивала отечественного управления и, в частности, управления образованием.

Модернизация стратегии управления, направленная на повышение ответственности руководителей образования всех уровней за результаты их деятельности направлена, прежде

всего, на увеличение ответственности не перед вышестоящими начальниками, а перед теми, для кого система образования существует и функционирует – детьми, их родителями, населением района, обществом в широком понимании. Такая ответственность может быть сформирована с помощью введения публичной отчетности образовательных систем перед населением, выборности директоров образовательных учреждений, руководителей районных, городских, региональных органов управления образованием. Это направление реализуется в настоящее время через развитие общественных форм управления и самоуправления образовательными учреждениями, что предполагает передачу части управленческих функций и ответственности общественным советам. Общественный характер управления системой образования проявляется в том, что наряду с органами государственной власти создаются общественные органы, в которые входят представители педагогической общественности, обучающихся, родителей и общественности, включая работодателей.

Второй путь – расширение сферы применения в образовании методов управления альтернативных административному: экономических и правовых, формализация методов принятия решений, автоматизация сбора информации для обеспечения этих решений, развитие системы мониторинга. Этот путь предполагает рассмотрение системы образования в категориях рыночной экономики, где главными характеристиками становятся «конкуренция», «качество образовательных услуг» «эффективность».

Рыночные и организационные неудачи, низкая эффективность общепринятых форм кооперации при решении сложных проблем хозяйственной стратегии вызвали инновационную активность в области сетевой организации. Созданию нетрадиционных структур – так называемых безграничных предприятий – способствовали и межорганизационные системы информации и коммуникации, а также стремление к

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке Минобрнауки в рамках АБЦП «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2011 гг.)» проект № 3.1.2/13660 «Сетевой многоуровневый профессионально-образовательный кластер непрерывного педагогического образования»

автономным формам труда [2].

На практике начинают складываться различные формы совместного использования несколькими юридическими лицами материальных, учебных, кадровых и иных ресурсов. Это обеспечивает для обучающегося более широкий спектр возможностей самостоятельного и ответственного выбора необходимых ему учебных курсов и образовательных программ вне жесткой зависимости от ведомственной принадлежности, реализующих их образовательных учреждений (организаций). Одним из путей реализации задачи доступности и достижения качества образования является организация сетевого взаимодействия между образовательными учреждениями (организациями).

Основным содержанием понятия сети является синхронизация процессов для получения запланированных результатов, итогов, состояний. Причем такая синхронизация, которая повышает скорость и связность целого, называемого сетью. Это же является основным содержанием работ с сетями.

Сеть – это коммуникация, коммутируемое и связанное целое. Именно связь сокращает расстояния и время. Связность повышает адаптационный потенциал целого и делает экономию времени и сокращение расстояний. Связность образует развернутый, явный атрибут сети. Связь без связности не полноценна. Сеть образуется там, где групп (узлов) много, а также, где группы плотно и постоянно связаны как для достижения результатов, так и для оценки (мониторинга) ситуации. Таким образом, связность можно трактовать как максимально возможное число деловых горизонтальных контактов «узлов» сети. Чем больше таких контактов, тем выше связность сетевой структуры.

Сеть – это конструкция, которая обеспечивает синхронизацию совместной деятельности. Основу сети, как конструкции, составляют:

1. Система отношений (включая управление, распределение/присвоение ответственности, отношений собственности, предметов ведения, регламентов принятия решений, схемы финансирования).
2. Распределенность работ по участникам сети.
3. Узлы сети.
4. Нормативно-правовое и организационно-техническое обеспечение.

Создание сетевых структур представляет собой мегатренд на широком фронте, охватывающем все отрасли и функциональные области, начиная с научных исследований и сети субпоставщиков в сфере производства и кончая франчайзинговой сетью в сфере сбыта и услуг. Этот мегатренд отвечает стратегическим требованиям, которые выражаются прежде всего в необходимости гибкого и интегративного обслуживания рынков, а также расширения компетенций благодаря использованию межорганизационных информационных систем.

Развитие сетевого взаимодействия в системе образования обусловлено, прежде всего тем, что образовательные учреждения заинтересованы в сетевом взаимодействии, в связи с появляющейся возможностью увеличить совокупный объем ресурсов взаимодействующих учреждений образования. Нередки случаи, когда школы объединяют общие библиотечные фонды, спортивные площадки, совместно реализуют программы дополнительного образования. В условиях реструктуризации сети общеобразовательных учреждений сетевое взаимодействие также рассматривается, как шанс сохранить имеющуюся структуру сети, содержательно изменив деятельность школ, механизмы их ресурсного обеспечения.

Сегодня растет многообразие образовательных запросов со стороны потребителей образовательных услуг. Стирается грань между формальным и неформальным образованием: программы дополнительного образования и учебные курсы по

выбору становятся не менее значимы, чем традиционные учебные предметы. Однако одно образовательное учреждение не всегда в состоянии предоставить необходимый для выбора набор образовательных услуг.

Развитие информационных технологий и дистанционного образования также является стимулом сетевого взаимодействия образовательных учреждений и организаций. Заочные, очно-заочные образовательные учреждения, учреждения дистанционного образования также готовы предоставлять образовательные услуги.

Анализ организационно-управленческих изменений в сфере услуг показывает, что внутрифирменные сетевые формы являются многообещающей организационной альтернативой для будущего. В связи с изменениями в ценностных представлениях и высоким образовательным уровнем сотрудники организаций связывают с данной альтернативой большие ожидания в отношении более полной востребованности их индивидуальных возможностей и запросов, чем это наблюдалось на традиционных предприятиях. Это в свою очередь делает неизбежными принципиальные коррективы традиционных представлений об управлении, иерархии, авторитете и власти.

Один из принципов сетевой организации, заключается в постепенной, обоснованной, обеспеченной, передаче всё большего объема работ и функций «на сторону», с использованием схем подряда, субподряда, контрактации, а также внутренних обмен компаративных работ и пр.

На уровне образовательной политики практики сетевого взаимодействия в основном обеспечивают легитимность существования и деятельности «нестандартных» (альтернативных, экспериментальных, экзemplифицированных и т. д.) образовательных практик.

Создание таких сетей обеспечивает, с одной стороны, некоторую локализацию инициатив и возможность их внутреннего развития, с другой стороны, именно сеть является «переходным мостиком» между инновационным движением и массовой педагогической практикой, который обеспечивает снятие возникающих между ними конфликтов, способствует постоянному взаимодействию и диалогу [3].

Университетские сети выстраиваются как синхронизация организованных потоков студентов и слушателей, преподавателей, профессоров и визит профессоров на конкурсной основе. Всё это замыкается на исследовательские институты, лаборатории, а также контрактные, спонсорские и другие механизмы финансирования.

Второе основание объединения образовательных учреждений в сети – это пока неявно заданный, но уже вполне реальный национальный образовательный стандарт. Как только появляются национальные (или корпоративные) стандарты, так появляются сети.

Третье основание – это образовательные сети профессиональных сообществ, диаспор. На сегодня их нет в силу молодости самих сообществ. Видимо, появление таких сетей – это вопрос среднесрочной перспективы.

Четвёртое основание – интеграция (или адаптация к стандартам). Интеграция в глобальные процессы – это реальное управленческое действие и оно вполне ресурсно. При условии, что удастся точно определить пару «ведущий процесс – продукт (стандарт качества)» и установить рабочие отношения с соответствующими институтами.

Наиболее перспективными являются как раз второй и четвёртый тип кооперации, особенно учитывая большую территорию России, наличие контактных зон с различными мировыми регионами. Правда, эти типы образовательных коммуникаций (пока еще не сетей), по всей видимости, являются и наиболее капиталоемкими, в инвестиционном плане.

## Библиографический список

1. Бордовский, В.А. Организационно-управленческие инновации в системе высшего педагогического образования. – СПб., 1998.
2. Райс, М. Границы «безграничных» предприятий: перспективы сетевых организаций // Проблемы теории и практики управления. – 1997. – № 1.
3. Цирульников, А.М. Школьная сеть вместо управленческой вертикали [Э/п]. - URL <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/12/2/>
4. Митрофанов, К.Г. Сетевые взаимодействия образовательных учреждений и организаций в процессе реализации образовательных программ. Проектирование и управление / К.Г. Митрофанов, А.Г. Каспаржак, А.А. Пинский, И.В. Голубкин, А.А. Седельников, П.А. Сергоманов, Е.И. Суханова, Л.Ф. Иванова. – М.: Альянс Пресс, 2004.

## Bibliography

1. Bordovskiy, V.A. Organizacionno-upravlencheskie innovacii v sisteme vihshego pedagogicheskogo obrazovaniya. – SPb., 1998.
2. Rayjs, M. Granicah «bezgranichnihkh» predpriyatij: perspektivih setevihkh orga-nizacij // Problemih teorii i praktiki upravleniya. – 1997. – № 1.
3. Cirulnikov, A.M. Shkolnaya setj vmesto upravlencheskoyj vertikali [Eh/r]. - URL <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/12/2/>
4. Mitrofanov, K.G. Setevihe vzaimodeystviya obrazovatel'nykh uchrezhdeniy i organizaciy v processe realizacii obrazovatel'nykh programm. Proektirovanie i upravlenie / K.G. Mitrofanov, A.G. Kasparzhak, A.A. Pinskiy, I.V. Golubkin, A.A. Sedelnikov, P.A. Sergomanov, E.I. Sukhanova, L.F. Ivanova. – M.: Aljans Press, 2004.

*Статья поступила в редакцию 08.07.11*

УДК 378

*Davydova O.I. THESAURUS OF ETHNOPEDAGOGY (HISTORICAL ASPECT).* The article gives the historical aspect of the term “ethno pedagogy”, the contents of the subject field of ethno pedagogy, the difference between the theory of scientific pedagogy and the “theory” of folk pedagogy are considered, the tendencies in assessing the place of ethno pedagogy in the system of education are analyzed.

**Key words.** ethnography, historical-pedagogical ethnography, pedagogical ethnography, ethno pedagogy, folk pedagogy, ethnic pedagogy.

*О.И. Давыдова, канд. пед. наук доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: olgaidaw@rambler.ru*

## ТЕЗАУРУС ЭТНОПЕДАГОГИКИ (ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В работе представлен исторический обзор термина «этнопедагогика», рассматривается содержание предметной области этнопедагогике, различия между теорией научной педагогики и «теорией» народной педагогики, анализируются тенденции в оценке места этнопедагогике в системе образования.

**Ключевые слова:** этнография, историко-педагогическая этнография, педагогическая этнография, этнопедагогика, народная педагогика, этническая педагогика.

Возросший интерес к этнической культуре, неоднозначность, полнота подходов к месту народной педагогической культуры в образовательной практике, определению самого понятия «этнопедагогика» тормозит плодотворное использование этнопедагогике в профессиональной подготовке учителей. В.С. Болбас в 2001 году [1, с. 41] писал, что «методологической основой и эмпирическим базисом изучения этнопедагогической культуры является этнография». Действительно, первые исследования в области народного воспитания проводились этнографами. Е.Л. Христова в 1988 году в своей работе выделила близкие, но не совпадающие, по ее мнению, научные дисциплины – педагогическую этнографию и этнопедагогике. Педагогическая этнография – наука о педагогической традиционно-бытовой культуре, которая является общей зоной для педагогики и этнографии. Е.Л. Христова обозначила две области педагогической этнографии: историко-педагогическую этнографию и педагогическую этнографию современности [2]. Первая исследует свой предмет как момент прошлой действительности, вторая – как функционирующую действительность. И те, и другие изыскания в этой области основываются на сборе полевых материалов, которые активно проводились в разные периоды отечественной истории. В 1995 году составители сборника «Этническая педагогика» В.А. Пятин, А.М. Трещев, Г.В. Алексеева, давая определение этнопедагогике, указывают, что она «собирает и систематизирует народные знания о воспитании и обучении детей, всю народную мудрость, отраженную в религиозных учениях, сказках, сказаниях, былинах, притчах, песнях, загадках, пого-

ворках, играх, игрушках и пр., в семейном укладе жизни, быте, традициях, а также философские-этические, собственно педагогические мысли и воззрения...» [3, с. 305]. Безусловно можно согласиться с тем, что этнопедагогика систематизирует все выше перечисленные народные знания, но этнопедагогика, на наш взгляд, не должна заниматься сбором фольклора, игр, игрушек, то есть не только вторгаться в предметную область таких наук, как этнография и фольклористика, но и не должна возвращаться на уровень эмпирического состояния науки, характерный для 19 века, когда появились первые работы по народной педагогике.

Довольно широко освещался мир народной педагогической культуры в русской дореволюционной этнографии, фольклористике и педагогике. Это работы А.В. Терещенко, Н.И. Костомарова, А.И. Желобовского и многих других. Большой вклад в изучение системы народного воспитания России внес замечательный антрополог, педиатр и педагог Е.А. Покровский. С 1860 года Е.А. Покровский методически опрашивал крестьян по всем вопросам, связанным с воспитанием детей, собирая огромное количество фактов, положив тем самым начало эмпирическим изысканиям в области этнопедагогике.

Основателем теории народного воспитания в России стал К.Д. Ушинский, рассматривающий его как основное содержание народной педагогики – науки изучающей и реализующей опыт народа по воспроизводству, развитию и передачи новым поколениям накопленных ценностей культуры, эмпирически

сложившейся в определенной этнической среде, под воздействием реальных природных условий. К.Д. Ушинский рассматривал народную педагогику как источник теоретической педагогики, и наоборот, теоретическая педагогика воздействует на осмысление тысячелетнего опыта народного воспитания. Это диалектическое единство составляет суть феномена этнопедагогики, связующей педагогику с этнографией и фольклористикой.

После 1917 года выдвигается постулат о приоритете классовых интересов перед национальными. И это не могло не сказаться на отношении к народной педагогике. Идеи классовых интересов нового правительства страны нашли свое воплощение, прежде всего, в интернациональном воспитании. Единая интернациональная идеология исходна для первых советских педагогов П.П. Блонского, А.В. Луначарского, Н.К. Крупской. Влияние этого подхода, отслеживается до сих пор в работах современных ученых Н. Поздняковой, Ф. Каллаговой, В. Кучиной, Е.И. Радиной. Работа по ознакомлению детей с народами дружеского социалистического лагеря велась под лозунгами борьбы за мир и интернациональное братство. Интернациональное воспитание школьников, как показал кризис культуры межнациональных отношений в годы распада СССР, было недостаточно адекватным инструментом формирования и гармонизации межэтнических отношений. Наряду с достижениями в развитии и сотрудничестве народов, которые имелись в советский период, курс на унификацию культуры не мог не сказаться на межэтническом взаимодействии народов, живущих в бывшем едином политическом и экономическом пространстве [4].

Таким образом, в работах, посвященных проблемам интернационального воспитания, подчеркивается мысль о необходимости знакомства детей дошкольного и младшего школьного возраста с жизнью, бытом, трудом народов разных национальностей, т. е. совершать некие экскурсионные вылазки в ту или иную этническую культуру. При этом авторы не разрабатывали специальных программ по ознакомлению с национальной культурой. Формы и методы работы были даны на уровне рекомендаций, часто их наполняемость зависела только от осведомленности «педагога-экскурсовода». Специальная подготовка педагога для использования именно этнопедагогического подхода в работе с детьми не рассматривалась. Вхождение ребенка в мир национальной культуры передано в данных работах как частная задача, подчиненная другой основной проблеме – интернациональному воспитанию. Синонимом интернационального воспитания в современной педагогике стало поликультурное воспитание. Г.Д. Дмитриев в 2000 году писал: «Под поликультурностью на самом деле подразумевают полиэтническое или многоэтническое образование, напоминающее в определенной степени недавнее интернациональное воспитание, но никоим образом не многокультурное. Таким образом, происходит то, что в логике называется подменой, общего частным или редуцирование более общей категории до частной» [5, с. 176].

В 20-е годы XX века изучением связи школы с жизнью народа занимались А.С. Макаренко и С.Т. Шацкий. Это тенденция использования идей народной педагогики в системе школьного образования была зафиксирована на всероссийской конференции научных обществ в 1923 году.

В 1927 году создается комиссия при Государственном Русском географическом обществе, которая продолжает дореволюционную школу в области фольклора и этнографии. Инициатором этого начинания была О.И. Капица. Цель этой комиссии: собрание материала по детскому фольклору и быту всех народов, живущих на территории СССР.

В 1926 году профессор Иркутского педагогического института Г.С. Виноградов выпускает книгу с редкостным для того времени названием «Народная педагогика», в которой впервые обосновал научный подход к анализу этого явления. Заслуга Г.С. Виноградова состояла в том, что он «попытался утвердить право существования народной педагогики – (как термина и как явления), дал первое описание этого понятия в советской науке и наметил некоторые основные положения народной педагогики» [2, с. 8]. Впоследствии, группа ученых под руководством профессора Г.С. Виноградова существенно расширила эту тематику, выдвинув изучение народной педаго-

гики и детского фольклора в качестве самостоятельной задачи этнографии и фольклористики.

На первой Всесоюзной конференции по народной педагогике в 1971 году ее участники пришли, наконец, к единому мнению во взглядах на цели, способы и средства народной педагогики [6]. Впервые были сделаны выводы об общности педагогической культуры народов и сделан стержневой шаг к теории народной практики воспитания, собственно к этнопедагогике.

Термин «этнопедагогика» впервые был обозначен в педагогической науке в 1974 году, в монографии Г.Н. Волкова «Этнопедагогика». Г.Н. Волков систематизировал стереотипы и критерии этнического поведения и пришел к заключению, что народная педагогика позволяет адаптировать современные методы обучения и воспитания к специфическим особенностям традиционных культур, а с другой стороны, сохранить и использовать традиционные методы народной педагогики в современных условиях [7].

Только в 1985 году А.П. Сидельковский, продолжая развитие этого направления в педагогической науке, размежевал теорию научной педагогики и «теорию» народной педагогики, практику первой и второй. Сделав неоднозначный вывод о том, что произойдет постепенное слияние народно-педагогической и научно-педагогической систем в целостное общественное воспитание [8]. Вероятно, эта позиция была обусловлена тем, что даже в среде профессиональных педагогов, складывается мнение, что семья как общественный механизм и социальный институт, не способна обеспечить воспитательную функцию общества, что семья для официальной антинациональной идеологии была опасна бесконтрольностью внутренних взаимосвязей, в основе которых лежит принцип филиации.

В 1988 году работа А.П. Сидельковского была подвергнута критике со стороны Е.Л. Христовой, которая отметила, что, несмотря на безусловную заслугу ученого в соотношении этих двух понятий, по-прежнему наблюдается путаница в определении того или иного явления: в частности ограничение народной педагогики только рамками семьи, подмена народного воспитания нецеленаправленным влиянием семьи, идея постепенной замены семейного воспитания общественными т. д. В итоге Е.Л. Христова, как отмечалось нами ранее, разводит две близких, но не совпадающих научных дисциплин – педагогическую этнографию и этнопедагогику, делает вывод о том, что диалог между народной и научной педагогикой приводит к их сближению, но не к их слиянию [2].

В то же время именно А.П. Сидельковский первый в истории российской (тогда советской) педагогической мысли разводит профессиональные и непрофессиональные педагогические знания и педагогическую деятельность.

Отношение к народной педагогике как к педагогике эксплуатированных, «как результату обобщения педагогического опыта необразованной крестьянской семьи» (Песталотци) продолжало превалировать в педагогике эпохи перестройки, т. е. в середине и конце 90-х годов XX века.

Первые исследования народного воспитания, построенного на различиях в быте, культуре разных социальных слоев: крестьян и дворян, рабочих и интеллигенции, принадлежат известному культурологу Ю.М. Лотману. В 1994 году в книге «Беседы о русской культуре» впервые были описаны детские комнаты дворянских семей, их игры и игрушки, прослежены изменения в детской моде, отношений к детям со стороны родителей. По мнению Ю.М. Лотмана, изучение народной культуры и быта по установившемуся делению наук обычно относиться к этнографии, и в этом направлении сделано не так уж мало. Что же касается жизни той среды, в которой жили А.С. Пушкин и декабристы, то она долго оставалась в науке «ничьей землей», в силу определенных предубеждений. В первую очередь это касалось дворянской культуры.

Вопрос о воспитании дворянских детей поднимает в 1995 году в своей работе О.С. Муравьева [9]. Стиль жизни русского аристократа, манера поведения, даже внешний облик несли на себе отпечаток определенной культурной традиции.

О.С. Муравьева описывает методы и приемы, с помощью которых воспитатели стремились развивать в подопечных «нужные» качества. Она прямо указывает на то, что «дворянское воспитание», это, прежде всего, образ жизни, стиль поведения, усваиваемый отчасти сознательно, отчасти бессознательно. Это традиции, которые не обсуждали, а соблюдали.

Сравнение разных стилей воспитания, методов и средств, в зависимости от социальных слоев, воплотилось в учебном пособии К.П. Королевой (1994).

При всех этих положительных моментах, свидетельствующих о переломе однобокого подхода к народной педагогике, как педагогике «трудящихся масс», народная педагогика по-прежнему выглядела как собирание и описание быта и обычаев, прежде всего крестьян, как некое дополнение к научной педагогической мысли.

Таким образом, в советский период (1920-1985 гг.) был собран большой фактический материал о педагогической теории и практике различных народов СССР: украинцев, азербайджанцев, грузин, чувашей, якутов и ряда других народов. Однако при чтении этих работ трудно выделить то, что характерно именно для того или иного народа. Как справедливо отмечает А.В. Мудрик: «...порой создавалось впечатление, что, убрав название народа, получишь почти идентичные тексты» [10, с. 77].

В 60-80-е годы народной педагогикой никто не интересовался на теоретическом уровне, методология ее не определена, поскольку все, что с ней связано, рассматривается «педагогическим Олимпом» как нечто кустарное, подлежащее изучению в лучшем случае в соседней педагогике – культурно-просветительской [4].

В 1980 году Г.А. Комаровой на семинаре, проводившемся в Москве по проблеме «Изучения преемственности этнокультурных явлений», был подведен итог этих изысканий. Поднимая вопрос о понятии «этнопедагогика» в советской этнографической и педагогической науке, Г.А. Комарова делает вывод о том, что все отечественные этнопедагогические «труды описательны и посвящены жизни одного какого-то народа, а поскольку сравнительные исследования отсутствуют, педагогика разных народов выглядит удивительно похожей» [11, с. 211]. «Понятие «этнопедагогика», – писала Г.А. Комарова, – более широкое и емкое, чем «народная педагогика», так как областью изучения этнопедагогики является вся система социализации личности (ребенка, подростка и т. п.), а процесс воспитания, который составляет лишь часть, один из элементов системы социализации – остается предметом изучения народной педагогики» [11, с. 207]. Г.А. Комарова своим определением этнопедагогики, впервые показала взаимосвязь между этнографией детства, термин, предложенный Г.С. Виноградовым, и предметной областью этнопедагогики. Сам термин «этнография детства» получил новую жизнь благодаря разработкам И.С. Кона, который отмечал, что этнография детства должна изучать не только народную педагогику взрослых, но и детскую субкультуру [12].

Анализ русской классической литературы позволяет сделать вывод, что в России люди одной страны жили в разных мирах, духовно не пересекались и соответственно имели разный педагогический опыт, который, безусловно, был народным. И средства воспитания в такой разнородной среде безусловно были разными. «Если в среде крепостных крестьян почти совсем не было грамотных, то дети казаков, старообрядцев умели читать и писать» [4, с. 8].

В «Своде этнографических понятий и терминов» за 1988 год представлено такое определение этнопедагогики: «Этнопедагогика (Anthropology of education) междисциплинарная отрасль знания на стыке этнографии, социологии и педагогики, занимающаяся сравнительным изучением традиционной народной педагогики, способов воспитания детей и самого мира детства, включая детские игры, фольклор и т. д.».

В 1989 году, Г.Н. Волков окончательно определяет этнопедагогикой «как историю и теорию (естественного, обыденного, неформального, нешкольного, традиционного)

воспитания», делая вывод о необходимости различения понятия «этническая педагогика» от народной по уровню теоретического обоснования. Он считает, что этнопедагогика объясняет народную педагогику и предлагает пути ее использования в современных условиях, собирает и изучает опыт этнических групп, основанный на многовековом, естественно развивающемся соединении народных традиций [13].

Преемственность между народной и научной педагогикой в конце XX века (1996) анализирует в своей работе А.П. Орлова, указывая что «серьезным основанием для повышения эффективности нравственного воспитания может стать целостная научная теория преемственности народной и научной педагогики» [14, с. 35], под преемственностью она подразумевает «взаимосвязь и взаимодействие педагогических идей (эмпирическая теория) и воспитательного опыта, выработанных народом на протяжении многовековой истории, с основными положениями теории и практики научной педагогики».

Теоретические основы этнической педагогики отстаивает в своей работе 1998 года Г.А. Станчинский, определяя этническую педагогику, как науку которая «изучает закономерности, принципы, формы и методы народного воспитания, как центрального элемента ее предметной области» [15, с. 240].

М. Маденов [16] в 1999 году, вслед за И.Л. Ленским вводит понятие этнопедагогическая публицистика, которая включает в себя литературу по общественно-педагогическим вопросам, раскрывающим идеи и опыт народного, национального воспитания. Нужно отметить, что подобная практика отмечена нами только в одном регионе России, это республика Саха (Якутия), и республике Казахстан. В некоторых работах (З. Цаллагова) подобная практика применяется для работы с документами и постановлениями зарубежных стран и организаций (ЮНЕСКО, ООН), но до настоящего времени этнопедагогическая публицистика не стала предметом теоретических изысканий, и тем более обязательным компонентом предметной области этнопедагогики.

Анализ психолого-педагогической литературы конца 90-х годов XX века начала XXI показал определенную тенденцию в оценке места этнопедагогики в системе образования, начиная от дошкольных учреждений, где чрезмерно увлекаются, по мнению Р.Б. Стеркиной «бутафорией псевдорусского стиля», до профессионального образования, где этнопедагогика рассматривается в первую очередь как компонент национально-регионального раздела образовательного стандарта. Интерес к этнопедагогической культуре народов по-прежнему актуален, на это указывает в частности наш анализ тематики статей журнала «Педагогика». В журнале «Педагогика» по народной педагогике, этнопедагогике, интернациональному, патристическому, гражданскому, многокультурному, поликультурному и т. д. воспитанию с 1937-по 2010 гг. вышло более 100 статей. Их количество и периодичность показывает резкое увеличение публикаций по данной теме, начиная с одной-двух в десятилетие до десяти в год, пик приходится на 90-е годы XX века и начало XXI века, что отражает возросший интерес к народной педагогической культуре.

Краткий исторический обзор терминов и понятий народной педагогики показывает, что с середины 70-х годов XX века, когда появился термин «этнопедагогика», по настоящее время ученые не оставляют попыток сделать собственные заключения по дефиниции этого понятия. На наш взгляд, такое многообразие определений и объяснений термина «этнопедагогика» не обогащает предмет исследования, а только вносит путаницу и рассогласованность в практическую реализацию этнопедагогического подхода, который В.А. Сластенин определял как «единство интернационального (общечеловеческого), национального и индивидуального» [17, с. 292].

Новым в данной работе является преодоление ограниченности и противоречий, связанных с использованием этнопедагогики в профессиональной подготовке учителей,

включая интерпретацию самого термина «этнопедагогика», выявление несоответствия между существующими теоретическими исследованиями данного понятия и реальным использованием данного термина в образовательной практике. Опираясь на основные положения культуротворческого подхода М.М. Бахтина, В.С. Библера, Ю.М. Лотмана, ценностного подхода, на основании которого рассматривается интегративность социокультурной и образовательной среды, формирующей строй личности в транзитивный период современного российского общества (Е.В. Бондаревская, А.А. Бодалев, К.К. Платов); акмеологического подхода, который рассматривает процесс становления человека как

профессионала (А.П. Ситников, А.А. Деркач), взгляды Г.Н. Волкова, Ю.В. Сенько на народную педагогику как феномен гуманизма, мы изложили свою позицию к терминам и понятиям этнопедагогике. Суть ее заключается в том, что этнопедагогика обладает наибольшим потенциалом, для снятия противоречий, существующих между «официальной» и народной педагогией. Особо следует отметить, что под этнопедагогией мы не подразумеваем педагогику какого-то конкретного народа, но учитываем, что саморазвитие этноса в современных условиях невозможно без взаимодействия педагогических культур всех народов.

#### Библиографический список

1. Болбас, В.С. О понятиях и терминах этнопедагогике // Педагогика. – 2001. – № 1.
2. Христова, Е.Л. Народная педагогика: историографические и теоретико-методологические проблемы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1988.
3. Этническая педагогика: книга для чтения / сост.: В.А. Пятин, А.М. Трещев, Г.В. Алексеева и др. – Астрахань: Изд-во Астраханского педагогического ин-та, 1995.
4. Концепция государственной национальной политики // Федерация и народы России. – 1996. – № 2.
5. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999.
6. Единство национального и интернационального в коммунистическом воспитании. – Орджоникидзе, 1971.
7. Волков, Г.Н. Этнопедагогика. – Чебоксары: Чувашское книжное изд-во, 1974.
8. Сидельковский, А.П. О диалектике народной и научной педагогике // Социально-этнические основы интернационального воспитания. – Орджоникидзе, 1981.
9. Муравьева, О.С. Как воспитывали русского дворянина. – М., 1998.
10. Мудрик, А.В. Воспитание в системе образования характеристика понятий // Воспитать человека: сборник нормативно-правовых, научно-практических материалов по проблеме воспитания / под ред. В.А. Березиной, О.И. Волжаниной, И.А. Зимней. – М.: Вента-на-Графф, 2002.
11. Комарова, Г.А. О понятии «этнопедагогика» в советской этнографической и педагогической науке // Изучение преемственности этнокультурных явлений. – М., 1980.
12. Кон, И.С. Ребенок и общество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003.
13. Волков, Г.Н. Концепция национальных школ / Г.Н. Волков, Е.П. Жирков. – М., 1989.
14. Орлова, А.П. Преемственность народной и научной педагогики в развитии теории нравственного воспитания (на материалах русской, украинской, белорусской народной педагогики): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1996.
15. Станчинский, Г.А. Теоретические основы этнической педагогики: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1998.
16. Маденов, М. Этнопедагогическая публицистика Казахстана в укреплении казахско-русских культурных связей // Актуальные проблемы воспитания и развития личности: теория и практика: Материалы VII конференции молодых ученых / под общ. ред. А.Л. Бугаевой. – М.: Гос НИИ семьи и воспитания, 1999.
17. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2004.

#### Bibliography

1. Bolbas, V.S. O ponyatiyakh i terminakh ehtnopedagogiki // Pedagogika. – 2001. – № 1.
2. Khristova, E.L. Narodnaya pedagogika: istoriograficheskie i teoretiko-metodologicheskie problemih: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1988.
3. Ehtnicheskaya pedagogika: kniga dlya chteniya / sost.: V.A. Pyatin, A.M. Tretehev, G.V. Alekseeva i dr. – Astrakhanj: Izd-vo Astrakhanskogo pedagogicheskogo in-ta, 1995.
4. Konceptiya gosudarstvennoy nacionalnoy politiki // Federaciya i narodih Rossii. – 1996. – № 2.
5. Dmitriev, G.D. Mnogokulturnoe obrazovanie. – M.: Narodnoe obrazovanie, 1999.
6. Edinstvo nacionalnogo i internacionalnogo v kommunisticheskom vospitanii. – Ordzhonikidze, 1971.
7. Volkov, G.N. Ehtnopedagogika. – Cheboksari: Chuvashskoe knizhnoe izd-vo, 1974.
8. Sidel'kovskiy, A.P. O dialektike narodnoy i nauchnoy pedagogike // Socialjno-ehtnicheskie osnovih internacionalnogo vospitaniya. – Ordzhonikidze, 1981.
9. Muravjeva, O.S. Kak vospitihvali russkogo dvoryanina. – M., 1998.
10. Mudrik, A.V. Vospitanie v sisteme obrazovaniya kharakteristika ponyatij // Vospitatj cheloveka: sbornik normativno-pravovikh, nauchno-prakticheskikh materialov po probleme vospitaniya / pod red. V.A. Berezinoy, O.I. Volzhaninoy, I.A. Zimney. – M.: Venta-na-Graff, 2002.
11. Komarova, G.A. O ponyatii «ehtnopedagogika» v sovetskoy ehtnograficheskoy i pedagogicheskoy nauke // Izuchenie preemstvennosti ehtnokulturnihkh yavleniy. – M., 1980.
12. Kon, I.S. Rebenok i obshchestvo: ucheb. posobie dlya stud. viyss. ucheb. zavedeniy. – M.: Akademiya, 2003.
13. Volkov, G.N. Konceptiya nacionalnihkh shkol / G.N. Volkov, E.P. Zhirkov. – M., 1989.
14. Orlova, A.P. Preemstvennostj narodnoy i nauchnoy pedagogiki v razvitii teorii npravstvennogo vospitaniya (na materialakh russkoy, ukrainsoy, belorusskoy narodnoy pedagogiki): avtoref. dis. ... d-ra. ped. nauk. – M., 1996.
15. Stanchinskiy, G.A. Teoreticheskie osnovih ehtnicheskoy pedagogiki: dis. ... d-ra. ped. nauk. – SPb., 1998.
16. Madenov, M. Ehtnopedagogicheskaya publicistika Kazakhstana v ukreplenii kazakhsko-russkikh kul'turnihkh svyazey // Aktualnihe problemih vospitaniya i razvitiya lichnosti: teoriya i praktika: Materialih VII konferencii molodihkh uchenihkh / pod obth. red. A.L. Bugaevoy. – M.: Gos NII semji i vospitaniya, 1999.
17. Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. viyss. ped. ucheb. zavedeniy / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyanov. – M.: Akademiya, 2004.

*Статья поступила в редакцию 08.07.11*

УДК 371.14

*Lopuga E.V. THE INDIVIDUAL TEACHER'S HEALTHY LIFESTYLE DESIGNING DURING ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION.* This article contains description of the ways of the teacher's healthy lifestyle forming during additional vocational education. The author shows the training methods with students in designing individual programs of health.

*Key words:* health, healthy lifestyles, professional development, teachers, and individual programs.

*Е.В. Лопуга, преп. АКИПКРО, г. Барнаул, E-mail: ev\_lopuga@list.ru*

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОГРАММ ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Представлен опыт работы с педагогами – слушателями курсов повышения квалификации по разработке индивидуальных программ здоровья и здорового образа жизни.

**Ключевые слова:** здоровье, здоровый образ жизни, повышение квалификации, педагоги, индивидуальные программы.

Здоровье как необходимое условие профессиональной активности, полноценной жизнедеятельности, повседневного благополучия формируется и проявляется на протяжении всего жизненного пути личности. Современный процесс модернизации образования предъявляет высокие требования к стрессоустойчивости педагогов, способности успешно справляться с длительными физическими, психическими и эмоциональными нагрузками. Эффективность образовательного процесса определяется не только профессиональной компетентностью педагога, но во многом зависит от его психического и физического благополучия, отношения к собственному здоровью и здоровью учащихся.

С целью повышения компетентности педагогов в вопросах здоровьесбережения в Алтайском краевом институте повышения квалификации в рамках образовательной программы дополнительного профессионального образования разработана и реализуется учебная программа «Проектирование индивидуальной программы здоровья педагога». Учебная программа предназначена для усиления ориентации педагогов на сохранение собственного здоровья, ведение здорового образа жизни, развитие профессионально-личностных компетенций в области здоровьесбережения, и включает:

- овладение навыками и умениями выявления и анализа факторов, определяющих индивидуальный уровень здоровья;
- освоение комплексной методики оценки состояния индивидуального здоровья;
- выбор и использование методов и средств сохранения, укрепления и проектирования долгосрочной программы индивидуального здоровья;
- разработка механизмов реализации индивидуальной программы здоровья и здорового образа жизни.

Результатом обучения данному модулю является разработанная самим учителем индивидуальная программа формирования здорового образа жизни. Создание такой программы в ходе обучения основано на учебно-исследовательском проекте по оценке значимости элементов образа жизни педагогов для индивидуального здоровья путём ранжирования ими составляющих собственного образа жизни, что в дальнейшем позволяло выбрать наиболее рациональные и адекватные методы и средства оздоровления.

Для определения значимых элементов использовался принцип репертуарных тестов, где в зависимости от заданных объектов исследования по каким-либо его признакам выделяются наиболее значимые элементы. Подобные методы достаточно объективны для диагностики значимости признаков, выделяемых или заданных для ранжирования и оценки. Кроме того, данные методы дают возможность, как прогнозировать ряд ситуативных моментов проявлений личности, или группы, так и осуществлять дальний прогноз, служить основой для коррекции и развития. Одним из простых и объективных методик

является интегративный тест И. А. Гундарова «Роза качества жизни», предназначенный для оценки индивидуального качества жизни и отслеживания динамики его изменения [1]. Он предлагает определять качество жизни взрослого человека на основе оценки составляющих её элементов.

Нами была предпринята попытка модифицировать данный тест для выявления значимых элементов здорового образа жизни, акцентировав внимание на оценке двух аспектов здорового образа жизни: идеальный (или желаемый) уровень, и реальный уровень, определяемый на момент тестирования.

Элементы здорового образа жизни заданы в виде 8 осей, пересекающихся в центральной точке и имеющих на противоположных векторах оценку исследуемого параметра: идеально-го и реального (рис. 1).

В число оцениваемых элементов здорового образа жизни включены обозначенные на диаграмме цифрами: рациональное питание (1), оптимальная физическая активность (2), умение контролировать дыхание (3), очищение организма (4), достаточная возрастная половая активность (5), знание методов психофизиологической регуляции (6), знание методов снятия стресса (7), положительные эмоции (8).

Тестируемому предлагают оценить значимость вклада каждого показателя в баллах от 0 до 100. В результате в верхней половине диаграммы (сектора 1-8) оказывается картина представления идеального здорового образа жизни, а в нижней половине (сектора 9-16) – реальная картина образа жизни конкретного человека по предлагаемым элементам.

Соотношения «идеального» и «реального» дают значения индекса или степени неудовлетворенности (ИН) по тем или иным элементам образа жизни. При значении индекса 1,0 «идеальное» совпадает с «реальным», при значении индекса менее 1,0 «реальное» превышает «идеальное», если индекс более 1,0 – «реальное» ниже идеального. Таким образом, элемент здорового образа жизни представляется значимым для индивида или группы, если индекс отличается от 1,0 на 0,3. При использовании дополнительных методов математической обработки можно определить значимость элементов здорового образа жизни с учетом различных факторов (возраст, пол, стаж работы по профессии, место жительства и т. п.).

Очевидно, что для устойчивого здоровья нужен баланс всех составляющих образа жизни. Поэтому улучшение здоровья педагога требует интегральной программы, охватывающей все эти составляющие. Ни одна из основных потребностей здоровой жизни не должна отрицаться или переоцениваться. Лучший путь сохранения и укрепления здоровья – создать индивидуальную комплексную программу действий, обеспечивающую эффективный результат.

Нами предпринята попытка адаптировать подходы к составлению индивидуальных программ, предложенные В.А. Лишук и Е.В. Мостковой [2]. Ключевыми подходами к со-

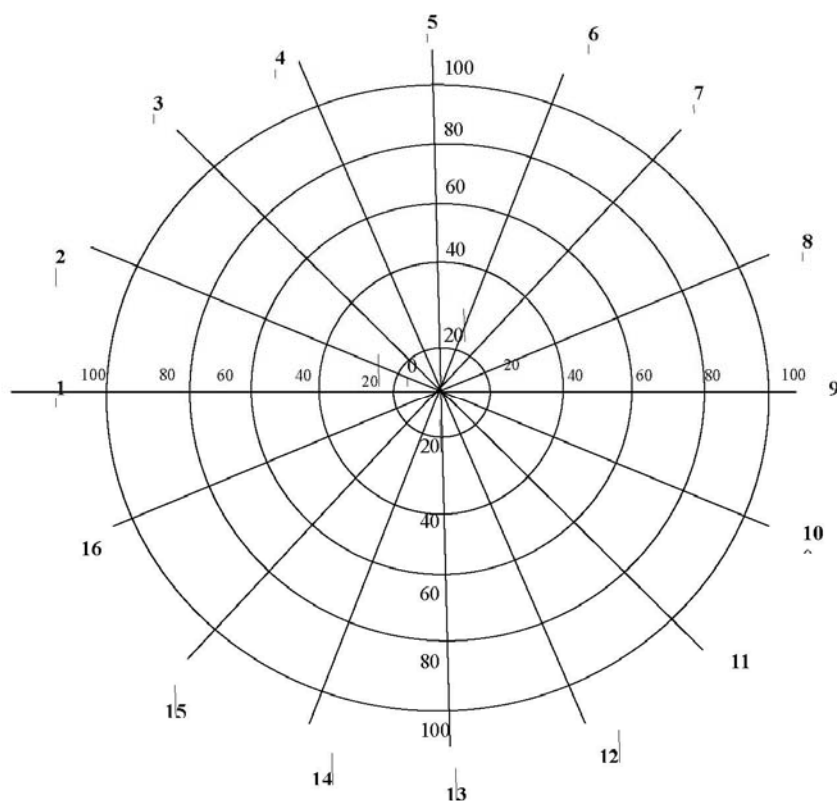


Рис. 1. Диаграмма «Роза Здорового образа жизни»

ставлению подобных программ мы считаем анализ данных самодиагностики, ранжирование приоритетов и ценностей, подбор конкретных рекомендаций с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей человека.

Структура программы переориентации педагога на сохранение здоровья и ведение здорового образа жизни включает следующие компоненты:

- подпрограмма улучшения физического состояния;
- подпрограмма рационального питания;
- подпрограмма очищения организма;
- подпрограмма стимулирования иммунитета;
- подпрограмма снятия нервно-психического напряжения;
- подпрограмма улучшения эмоционального состояния.

Предлагаемые подпрограммы разрабатываются с учетом индивидуальных особенностей педагога: уровня здоровья, психофизиологических характеристик, возраста, жизненных целей и других внешних и внутренних факторов. Прежде чем составлять индивидуальную программу сохранения и укрепления здоровья, необходимо оценить его исходный уровень и осуществить прогноз желаемых показателей здоровья.

Анализ индивидуальных характеристик образа жизни педагога позволяет выявить факторы, негативно влияющие на его здоровье и снижающие качество жизни, что существенно помогает при окончательном формировании индивидуальной программы. Сопоставление жизненных целей и ценностей по заданному алгоритму позволяет расставить приоритеты будущей индивидуальной программы с акцентом на сохранение здоровья и здоровый образ жизни. Далее обучающиеся по программе модуля объединяют отдельные компоненты в комплексную программу улучшения индивидуального здоровья.

Выбор методов и средств сохранения, укрепления и коррекции индивидуального здоровья происходит в процессе освоения конкретных методик на разнообразных тренингах и практикумах.

Заключительным этапом проектирования индивидуальной программы здоровья и здорового образа жизни является разработка механизмов ее реализации составление пошагового плана достижения индивидуальных показателей. Для этого определяется, какое время требуется для выполнения всей программы и как вписать ее в распорядок дня. В случае, если нет уверенности, что все компоненты программы могут быть выполненными, следует отдавать предпочтение подпрограммам с наибольшим приоритетом.

В игровой форме обучающиеся «проживают» возможные варианты реализации программы:

- жесткая последовательность действий, расписанная по минутам для тех, кто любит соблюдать четкий график дня;
- четкое разделение по этапам, с планированием каждого этапа, его конечных и промежуточных целей для тех, кто любит планы и руководства, привык ставить перед собой конкретные цели и добиваться результатов;
- мягкое приближение к желаемому («хоть раз в неделю», «больше чем ничего» и т. д.) для «лентяев»;
- максимальное вписывание программы в привычный распорядок дня для самых инертных, тех, кому страшно подумать о переодевании для спортивных занятий, диетах, специальных очищающих процедурах и т. п.

Реализация учебной программы «Проектирование индивидуальной программы здоровья педагога» завершается индивидуальной защитой каждым слушателем курсов собственной программы здорового образа жизни. В течение последующего времени учителя имеют возможность получить дополнительные консультации и провести коррекцию своих действий в программе, участвуя в работе организованного на базе АКППКРО еженедельного клуба «Школа здоровья».

Таким образом, понимание ценности здоровья и необходимости здорового образа жизни у педагогов, анализ факторов и причин, разрушающих здоровье учителя, определяют разработку и реализацию учебной программы в системе повышения



квалификации педагогических работников. Приоритетное направление в решении данной задачи – актуализация восприятия педагогами своего здоровья как важнейшей профессиональной и личностной ценности, изменение отношения к проблеме и формирование активной позиции в отношении сохранения и укрепления собственного здоровья.

Эффективность достижения целей обучения педагогов разработке индивидуальных программ здоровья и здорового образа жизни обеспечена использованием в системе повышения квалификации учителей проектного метода организации учебной деятельности и индивидуально ориентированными методами и средствами обучения.

#### Библиографический список

1. Гундаров, И.А. Медико-социальные проблемы формирования здорового образа жизни: науч. обзор. / И.А. Гундаров, И.В. Киселев, О.С. Копина. – М., 1993.
2. Лищук, В.А. Девять ступеней к здоровью / В.А. Лищук, Е.В. Мосткова. – М.: Восточная Книжная Компания, 1997.

#### Bibliography

1. Gundarov, I.A. Mediko-socialnihe problemih formirovaniya zdorovogo ob-raza zhizni: nauch. obzor. / I.A. Gundarov, I.V. Kiselev, O.S. Kopina. – M., 1993.
2. Lithuk, V.A. Devyatj stupeney k zdorovjyu / V.A. Lithuk, E.V. Mostkova. – M.: Vostochnaya Knizhnaya Kompaniya, 1997.

*Статья поступила в редакцию 08.07.11*

УДК 159.922

*Trofimova Yu.V., Efanova M.I., Guryanova T.A.* THE COMPARATIVE ANALYSIS OF INITIATIVE AND RESPONSIBILITY OF THE STUDENTS INVOLVED WITH DIFFERENT DEGREE IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGH SCHOOL. The article is devoted to the comparative analysis of demonstrating initiative and responsibility by the students of humanitarian specialties. The article points out that the students who are differently involved in the educational environment of the high school show different attitude to the situations demanding initiative and responsibility. These students are characterized by different self-appraising of initiative and responsibility, different changes which happen to them during the educational process and others.

**Key words:** initiative, responsibility, open education, educational recourses, self-development, sovereignty.

**Ю.В. Трофимова**, канд. психол. наук, доц., с.н.с., АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: trofimova\_yu@mail.ru;

**М.И. Ефанова**, канд. психол. наук, доц., АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: efanovamariv@mail.ru;

**Т.А. Гурьянова**, канд. психол. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: guryanova09@mail.ru

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОЯВЛЕНИЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ\*

В статье представлен сравнительный анализ проявлений инициативности, ответственности студентов гуманитарных специальностей вузов. Показано, что у студентов, характеризующихся разной степенью вовлеченностью в образовательную среду вуза, наблюдаются и различия в отношении к ситуациям, требующим проявления инициативности и ответственности, в самооценке инициативности и ответственности, в изменениях, происходящих с ними в процессе обучения и др.

**Ключевые слова:** инициативность, ответственность, открытое образование, образовательные ресурсы, саморазвитие, суверенность.

Новое время порождает принципиально новый облик профессионала, центральным компонентом которого становятся личностные ресурсы, обеспечивающие способность к самостоятельному, инициативному, осознанному личностному и профессиональному становлению в условиях выбора и жесткой конкуренции, личную ответственность, способность к преодолению возникающих трудностей и к обнаружению в этом возможности для самореализации, саморазвития.

Востребованность нового психологического типа профессионала обусловлена двумя основными фактами. Первый – это социальный заказ, формирующийся и набирающий силу в условиях модернизации общества и экономики, на подготовку профессионала готового и способного к инновационной деятельности [1]. Второй – это особенность демографической ситуации, в которой на фоне снижения численности населения наблюдается и снижение доли населения трудоспособного возраста, что требует необходимости поиска «человеческого»

и инициативность и ответственность, задающие основания для конкурентоспособности современного профессионала.

Вышесказанное отражает проявляющиеся в высшем образовании тенденции, которые акцентируют расширяющийся предмет оценки в подготовленности специалиста: от оценки только образовательного компонента будущего специалиста, к оценке и его знаний, и его личностного ресурса, что, в свою очередь, объясняет и трансформацию задач, встающих перед высшим образованием.

Модернизация российского образования ставит новые акценты и в понимании самого образовательного процесса. Все чаще речь идет о проектировании и психолого-педагогическом сопровождении открытых образовательных сред. [2-3]. Можно согласиться с И.А. Колесниковой в том, что понимание открытости образования постепенно меняется «от поиска вариантов успешного обучения для всех внутри заданного образовательного пространства к поиску форм до-

пуска всех желающих к содержанию образования с постоянно развивающимся объемом. Далее – к снятию границ познаваемого за счет самостоятельного проектирования его содержа-

ния, а именно тех личностных оснований, которые обеспечивают инициацию идей и их продуктивную реализацию. В качестве такого ресурса, на наш взгляд, могут выступать ини-

\*Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ («Инициативность и ответственность как формы активности современного студента»), проект № 11-16-22003а/Т.

ния на принципиально новых основаниях» [3, с. 15]. Однако, современная психолого-педагогическая практика показывает, что наличие многообразия, поливариативности, доступности образовательных услуг, предложений, ресурсов не обеспечивает реализацию открытости образования, оставаясь лишь ресурсом, потенциальной возможностью. Открытому образованию нужен человек, способный открываться тем образовательным ресурсам, которые и задают условия построения индивидуального образовательного маршрута, собственной образовательной программы. Таким образом, открытая образовательная среда должна рассматриваться «в ее единстве с человеком, для которого она и является открытым пространством жизни» [2, с. 168]. Именно открытость самого студента по отношению к образовательному пространству, его активная вовлеченность и в образовательную среду, и в образовательный процесс обеспечивает эффективность его профессионального становления. Одним из условий, обеспечивающим открытость образовательной среды студенту, и открытость студента образовательной среде, является характер взаимодействия субъектов образовательного процесса и, прежде всего, взаимодействие в системе «педагог-студент». Взаимодействие студента и педагога, обладает особым порождающим эффектом, в этом взаимодействии студент приобретает опыт проявления инициативности и ответственности, опыт самостоятельности, суверенности, постепенно освобождаясь от сопровождающей роли педагога [2], что говорит об освоении возможности построения самостоятельного взаимодействия с миром (социальным, профессиональным, природным и миром других людей).

Понимая, что открытость образовательной среды будет проявляться в степени вовлеченности в образовательную среду, мы выдвинули *предположение* о том, что у студентов с разной степенью вовлеченности (открытости) в образовательную среду, будут наблюдаться и различия в проявлениях инициативности и ответственности. Для подтверждения выдвинутого предположения, нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие 193 студента гуманитарных специальностей вузов алтайского края. По результатам проведенного исследования были сформированы 3 группы студентов. К первой группе мы отнесли, тех участников анкетирования, которые вовлечены в образовательную среду вуза, следовательно, открытые ей. Ко второй группе были отнесены респонденты, которые условно вовлечены в образовательную среду вуза, следовательно, лишь частично открыты ему. В третью группу вошли студенты, которые незначительно вовлечены в образовательную среду вуза, следовательно, условно закрыты этому образовательному пространству. Первую группу участников составило 14,5% участников анкетирования от общего числа респондентов, вторую – 68,9%, и третья группа представлена 16,6%. В данной статье представлен сравнительный анализ результатов анкетирования первой и третьей групп, то есть групп с *полярной вовлеченностью в образовательную среду вуза*.

При анализе полученных данных, первое что обращает на себя внимание, – это отсутствие статистически достоверных различий в оценке ситуаций, где требуется проявление инициативности. Респонденты, как первой группы (89,3%), так и третьей группы (78,2%) отмечали, что положительно относятся к ситуациям, требующим проявления инициативности, указывая, что подобные ситуации их радуют, либо же – скорее радуют, чем огорчают. Только 10,7% респондентов первой группы отметили, что эти ситуации их скорее огорчают, чем радуют. Тогда как 9,4% респондентов третьей группы выразили негативное отношение к ситуациям, требующим проявления инициативности (отвечая, что эти ситуации их, скорее огорчают, чем радуют или огорчают), и 12,5% студентов третьей группы затруднились ответить на вопрос. Таким образом, мы видим, что в целом положительное отношение к ситуациям, требующим проявления инициативности, у студентов, вовлеченных и незначительно вовлеченных в образовательную среду, встречается одинаково часто.

А вот отношение к ситуациям, где требуется проявление ответственности, у студентов анализируемых групп существенно отличается. Респонденты первой группы, для которых характерно вовлеченность в образовательную среду вуза, отмечали: что ситуации, где требуется проявление ответственности, их радуют (21,4% респондентов), либо же скорее радуют, чем огорчают (71,4% респондентов), и только 7,1% респондентов затруднились с ответом. В третьей группе студентов, для которых характерно незначительно вовлеченность в образовательную среду вуза, ответы распределились следующим образом: практически каждый третий (28,1%) респондент этой группы, отмечал, что ситуации, где требуется проявление ответственности, радуют, 40,6% – скорее радуют, чем огорчают. Тогда как, 12,5% респондентов третьей группы высказали негативное отношение к ситуациям, требующим проявления ответственности. Высок процент и тех, кто затруднился ответить на вопрос (18,8% респондентов третьей группы). Использование статистического критерия углового преобразования Фишера, показывает достоверное различие по положительному полюсу вариантов ответов (это радует и скорее радует, чем огорчает) и  $\phi^* = 2.496$ , ( $p < 0,01$ ). Делая вывод, можно отметить, что достоверно чаще студенты первой группы выражают положительное отношение к ситуациям, в которых требуется проявление ответственности.

Интересными являются данные самооценки инициативности и ответственности в разрезе анализируемых нами групп. Анализ результатов показывает, что у 75% респондентов первой группы самооценка инициативности находится в пределах от 6 до 8 баллов, а у 25% студентов – в пределах от 3 до 5 баллов. В третьей группе обнаружилось другое процентное соотношение: так самооценка инициативности находится в пределах от 1 до 5 баллов у 40,6% студентов данной группы, и у 53,1% – в пределах от 6 до 8 баллов, а 6,3% респондентов данной группы вообще затруднились с ответом. Для оценки различий в распределении самооценок респондентов двух групп нами был использован статистический критерий Манна-Уитни, который указывает на то, что самооценка инициативности достоверно выше ( $U_{\text{эмп}} = 331$ ,  $p < 0,05$ ) у студентов, вовлеченных в образовательную среду (первая группа), чем у студентов, незначительно вовлеченных в образовательную среду вуза (третья группа).

Достоверных различий в самооценке ответственности студентов анализируемых нами групп выявлено не было, однако, некоторые качественные различия установлены. Из анализа видно, что у 91,7% респондентов первой группы самооценка ответственности находится в пределах от 6 до 9 баллов, а у 8,3% – в пределах от 3 до 5 баллов. В третьей группе обнаружилось другое процентное соотношение: так самооценка ответственности находится в пределах от 3 до 5 баллов у 16,1% студентов данной группы, а в пределах от 6 до 8 баллов у 83,9% студентов.

Сложилось достаточно интересное соотношение результатов: ситуации, связанные с необходимостью проявления инициативы, воспринимаются студентами обеих анализируемых групп в целом положительно, и существенно не различаются, а самооценка инициативности достоверно выше в первой группе. С другой стороны, достоверно различаются группы по отношению к ситуациям, требующим проявления ответственности, но самооценка ответственности у представителей данных групп существенно не различается. Данные факты, наверно, можно объяснить тем, что для периода обучения в вузе вообще характерно проявление инициативности, но сам характер и степень включенности в образовательную среду по-разному актуализирует проявление и инициативности, и ответственности. Чем более человек включен в образовательную среду, тем больше у него оснований для проявления инициативности (что сказывается на самооценке инициативности) и тем положительней воспринимается ситуация ответственности. Чем менее человек включен в образовательную среду, тем меньше у него оснований для проявления инициативности (что также сказывается на самооценке инициативности) и тем

сложнее проявлять ответственность, но при этом студенты могут оценивать себя как потенциально ответственных.

Анализируя частоты проявления инициативности в различных сферах жизни (в анкете предлагался перечень жизненных сфер), нами анализировались: положительный полюс, представленный вариантами ответа «всегда» или «часто», и отрицательный полюс, заданный вариантами ответа «иногда» или «никогда». Применяя статистический критерий углового преобразования Фишера, было установлено, что студенты первой группы достоверно чаще проявляют инициативность, чем студенты третьей группы по таким сферам как: «учебная деятельность» ( $\phi^* = 2.686$ ,  $p < 0,01$ ), «участие в общественной жизни вуза» ( $\phi^* = 3.385$ ,  $p < 0,01$ ), «участие в творческой жизни вуза» ( $\phi^* = 3.111$ ,  $p < 0,01$ ), «волонтерство, благотворительность» ( $\phi^* = 1.679$ ,  $p < 0,05$ ). Достоверных различий по частоте проявлений инициативности между данными анализируемых групп выделено не было по следующим жизненным сферам: «работа (подработка)», «межличностные отношения (друзья, знакомые)», «семья, быт (самообслуживание)», «здоровье» и др.

Анализируя частоту проявления ответственности в различных сферах жизни (перечень жизненных сфер в анкете представлен такой же, как и при оценке степени проявления инициативности в различных сферах жизни), нами также анализировались: положительный полюс, представленный вариантами ответа «всегда» или «часто», и отрицательный полюс, заданный вариантами ответа «иногда» или «никогда». Применяя статистический критерий углового преобразования Фишера, было установлено, что студенты первой группы достоверно чаще проявляют ответственность, чем студенты третьей группы по таким сферам как: «учебная деятельность» ( $\phi^* = 3.745$ ,  $p < 0,01$ ), «участие в общественной жизни вуза» ( $\phi^* = 2.769$ ,  $p < 0,01$ ), «участие в творческой жизни вуза» ( $\phi^* = 3.134$ ,  $p < 0,01$ ), «здоровье» ( $\phi^* = 2.024$ ,  $p < 0,01$ ). Достоверных различий в частоте проявлений ответственности между анализируемыми группами выделено не было по следующим сферам: «работа (подработка)», «межличностные отношения (друзья, знакомые)», «семья, быт (самообслуживание)» и др. Таким образом, мы видим, что частота проявлений инициативности и ответственности у студентов гуманитарных специальностей различается, в основном, в сферах, связанных с обучением.

Интересными являются и результаты ответов на вопрос: «Какое количество из предлагаемых Вами проектов, идей, начинаний в учебной деятельности Вам удалось полностью реализовать?». В первой группе студентов, вовлеченных в образовательное пространство вуза, ответы распределились следующим образом: 17,9% испытуемым удалось реализовать полностью из предлагаемых ими «более 60%» проектов, идей в учебной деятельности, 57,1% респондентов — только «от 30% до 60%» инициированных ими проектов, идей. Каждый четвертый (25%) указал, что удалось реализовать «менее 30%» инициированных ими проектов, идей, начинаний. В третьей группе студентов, условно вовлеченных в образовательное пространство вуза, ответы распределились только между двумя вариантами, так, 53,1% студентов указали, что им удалось реализовать только «от 30 до 60%» инициированных ими проектов, идей в учебной деятельности, 46,9% студентов реализовали «менее 30%» инициированных ими проектов, идей в учебной деятельности. В третьей группе ни один студент не указал, что ему удалось реализовать «более 60%» инициированных им проектов в учебной деятельности. Применяя статистический критерий углового преобразования Фишера, установлено, что достоверно чаще вариант ответа «менее 30%» ( $\phi^* = 1,785$ ,  $p < 0,05$ ) встречается в третьей группе. Собственно эти данные говорят о большей результативности учебной деятельности студентов первой группы.

Анализируя основные трудности, возникающие при реализации инициатив, можно отметить, что как для первой группы, так и для второй группы характерны схожие трудности, но на эти трудности указывает разное количество участ-

ников анкетирования. Так, большее количество студентов первой группы указало на такие трудности, как (трудности указаны в порядке убывания частоты встречаемости): «нуждаюсь в поддержке других людей, чтобы начать выполнение дела» (42,9% от количества респондентов первой группы), «переживаю из-за возможного осуждения, порицания» (39,3%), «недооцениваю свои ресурсы» (35,7%), «не могу справиться с возникающим напряжением» (35,7%), «трудно решиться сделать первый шаг» (32,1%). Большее количество студентов третьей группы указало на такие трудности, как (трудности указаны в порядке убывания частоты встречаемости): «недооцениваю свои ресурсы» (43,8% от количества респондентов третьей группы), «нуждаюсь в поддержке других людей, чтобы начать выполнение дела» (37,5%), «переживаю из-за возможного осуждения, порицания» (28,1%), «трудно решиться сделать первый шаг» (38,1%), «не могу справиться с возникающим напряжением» (28,1%).

Особое внимание при анализе интервью нами было уделено тем изменениям, которые происходят со студентами в процессе обучения. Принято выделять два критерия растущей ответственности: расширение поля деятельности и уверенность. В связи с этим мы предложили студентам оценить те изменения, которые происходят с ними в процессе обучения. Изменения, происходящие с участниками образовательной среды, мы попытались представить, в виде следующей последовательности, которая формировалась по мере уменьшения частоты упоминаний о характере изменений, возникающих у студентов в процессе обучения. Так, студенты первой группы указывают, что у них: увеличивается количество дел, в которых я могу рассчитывать только на свои силы (57,1%), увеличивается уверенность в своих силах (53,6%), увеличивается количество учебно-профессиональных задач, которые я могу решать самостоятельно (35,7%), увеличивается количество дел, в которые я с охотой включаюсь (32,1%), увеличивается время настройки на работу (14,3%), увеличивается потребность в оценке со стороны выполненных заданий (14,3%), увеличивается количество свободного времени (3,6%). Тогда как студенты третьей группы отмечают, что для них характерны следующие изменения: увеличивается количество дел, в которых я могу рассчитывать только на свои силы (52,3%), увеличивается уверенность в своих силах (37,5%), увеличивается потребность в оценке со стороны выполненных заданий (28,1%), увеличивается время настройки на работу (18,8%), увеличивается количество дел, в которые я с охотой включаюсь (15,6%), увеличивается количество учебно-профессиональных задач, которые я могу решать самостоятельно (12,5%), увеличивается количество свободного времени (6,3%). Таким образом, мы видим, что у студентов третьей группы, незначительно вовлеченных в образовательную среду, в целом встречаются признаки, затрудняющие проявление ответственности, так, у каждого третьего увеличивается потребность в оценке со стороны выполненных заданий и у каждого второго увеличивается время настройки на работу.

Заслуживает особого внимания анализ удовлетворенности разными аспектами образовательного процесса. Использование статистического критерия Манна-Уитни, позволило зафиксировать отсутствие достоверных различий в оценке удовлетворенности по следующим аспектам образовательного процесса: «удовлетворенность взаимодействием с одноклассниками» (среднее значение по первой группе составило 6,46, а по третьей группе — 5,78); «удовлетворенность обеспеченностью необходимой литературой» (среднее значение по первой группы — 5,52, а по третьей группе — 4,53). Достоверно выше удовлетворенность первой группы студентов, вовлеченных в образовательную среду, по сравнению с третьей группой, по следующим аспектам образовательного процесса: «содержание и качество получаемых знаний» ( $U = 161$  при  $p < 0,001$ ), «взаимодействие с педагогами в рамках учебной деятельности» ( $U = 174,5$  при  $p < 0,001$ ), «взаимодействие с педагогами во внеучебной деятельности» ( $U = 254,5$  при  $p < 0,004$ ), «методы преподавания» ( $U = 254,5$  при  $p < 0,004$ ), «интенсивность использования методов активного социально-

психологического обучения» ( $U = 167,5$  при  $p < 0,001$ ), «использование и применение информационно-коммуникационных технологий» ( $U = 235,5$  при  $p < 0,002$ ), «разнообразие форм работы» ( $U = 170,5$  при  $p < 0,001$ ), «материально-техническая база» ( $U = 181,5$  при  $p < 0,001$ ), «доступность информации о происходящих в ВУЗе мероприятиях» ( $U = 258,5$  при  $p < 0,005$ ), «научно-исследовательская деятельность» ( $U = 129,0$  при  $p < 0,001$ ), «возможность участвовать в творческой деятельности» ( $U = 238,5$  при  $p < 0,003$ ). Три сферы, которые характеризуются самой высокой удовлетворенностью, для первой группы – это сферы: «взаимодействие с педагогами в рамках учебной деятельности» (среднее значение – 7,39), «научно-исследовательская деятельность» (7,07), «содержание и качество получаемых знаний» (6,71). Три сферы, которые характеризуются самой высокой удовлетворенностью, для третьей группы – это сферы: «взаимодействие с одногруппниками» (среднее значение – 5,78), «взаимодействие с педагогами в рамках учебной деятельности» (4,84), «возможность участвовать в творческой деятельности» (4,81). Мы видим: удовлетворенность первой группы связана с учебными сферами, тогда как сферы высокой удовлетворенности для третьей группы в большей мере связаны с процессом общения, взаимодействия.

Оценка удовлетворенности образовательным процессом в целом, данная студентами первой и третьей групп достоверно различается, на что указывает статистический критерий Манна-Уитни ( $U = 167$  при  $p < 0,001$ ). Рассматривая качественные значения, можно отметить, что 92,9% респондентов первой группы и 62,5% третьей группы, характеризуя удовлетворенность образовательным процессом, выбирают оценки от 5 до 9 баллов. Тогда как оценки от 0 до 4 баллов, выбирают только 7,2% респондентов первой группы и 37,5% третьей группы. Это находит отражение и в показателе среднего значения, так, в первой группе он составляет 6,93, в третьей группе – 4,91.

Результаты по оценке возможной степени влияния студентов на образовательный процесс, заставляют задуматься. Достоверных различий между данными анализируемых групп обнаружено не было. Однако качественный анализ позволяет

отметить, что студенты обеих анализируемых групп оценивают возможную степень влияния на образовательный процесс недостаточно высоко. Так, среднее значение возможного влияния на образовательный процесс в первой группе составляет 4,96, а в третьей группе 4,69. Рассматривая качественные значения, можно отметить, что 67,9% респондентов первой группы и 59,4% третьей группы, характеризуя степень своего влияния на образовательный процесс, выбирают оценки от 5 до 9 баллов. Тогда как оценки от 0 до 4 баллов выбирают уже 32,1,0% респондентов первой группы и 40,6% третьей группы. Это может говорить либо о недостаточной чувствительности образовательного пространства вуза к потребностям студентов, либо же о неготовности самих студентов к грамотной формулировке своих потребностей в плане необходимых изменений в образовательном процессе.

Таким образом, анализ данных позволяет говорить о том, что студенты, характеризующиеся выраженной вовлеченностью в образовательную среду вуза, по сравнению со студентами, незначительно вовлеченными в образовательную среду вуза, чаще выражают положительное отношение к ситуациям, в которых требуется проявление ответственности, а также наличием более высокой самооценки инициативности. Они чаще проявляют инициативность и ответственность в учебной деятельности, в общественной и творческой жизни вуза. Для них характерно большее количество реализованных идей, проектов, планов, инициированных в учебной деятельности; большая удовлетворенность образовательным процессом. Таким образом, наше предположение о том, что у студентов с разной степенью вовлеченности (открытости) в образовательный процесс будут наблюдаться различия в проявлениях инициативности и ответственности нашло эмпирическое подтверждение. Полученные данные также акцентируют необходимость поиска форм организации образовательного пространства, которые бы обеспечивали вовлеченность студентов в образовательную среду вуза, которая, в свою очередь, является условием формирования инициативности и ответственности.

#### Библиографический список

1. Ключко, В.Е. Психология инновационного поведения / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский. – Томск: ТГУ, 2009.
2. Краснорядцева, О.М. Психолого-образовательное сопровождение подготовки специалиста // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 305.
3. Колесникова, И.А. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски // Высшее образование в России. – 2009. – № 7.

#### Bibliography

1. Klochko, V.E. Psikhologiya innovatsionnogo povedeniya / V.E. Klochko, Eh.V. Galazhinskiy. – Tomsk: TGU, 2009.
  2. Krasnoryadceva, O.M. Psikhologo-obrazovatel'noe soprovozhdenie podgotovki spetsialista // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2007. – № 305.
  3. Kolesnikova, I.A. Otkryitoe obrazovanie: perspektivih, vihzovih, riski // Vihs-shee obrazovanie v Rossii. – 2009. – № 7.
- Статья поступила в редакцию 08.07.11*

УДК 378.013

**Butirin V.N. DEVELOPMENT OF THE SUBJECTS' CONTENT FOR PREPARATION OF SPECIALISTS IN A TECHNICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION.** The article describes the requirements to the modern specialists in the system of post-industrial development of modern society. The model of such development is presented in the article. This model has its reflection in the activity module of specialists' preparation in the process of his educational activity in an institution of higher education. The module consists of subject cycles determined by government standards. For the purpose of reinforcement of the efficiency of connections of different subjects, which form the open system of the specialist's knowledge for he could apply it in his production and practical activities, the article gives the description to the range of pedagogical conditions necessary for the existence of such connections. The range has been experimented and introduced into the educational process in Northeastern State University, Magadan.

**Key words:** model of the modern specialist, specialist's activity module, applied-research discipline's foundation, subject cycles, open system of knowledge, horizontal and vertical connections of different subjects.

**В.Н. Бутырин**, доц. каф. прикладной механики Северо-Восточного государственного университета, г. Магадан, E-mail: butirin.vladimir@rambler.ru

## РАЗРАБОТКА ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В настоящей статье описаны требования к современному специалисту в системе постиндустриального развития современного общества, показана его модель. Эта модель отражается в деятельностном модуле подготовки специалиста в процессе его учебной деятельности в вузе при освоении фундамента отраслевой науки, состоящего из предметных циклов дисциплин, определенных государственными стандартами. Для усиления эффективности межпредметных связей, формируемых открытую систему знаний, способную в дальнейшем применять специалистом в производственной и практической деятельности, в статье показана совокупность педагогических условий таких связей, которая проверена экспериментально и внедрена в учебный процесс в СВГУ г. Магадана.

**Ключевые слова:** модель современного специалиста, деятельностный модуль специалиста, фундамент отраслевой науки, предметные циклы дисциплин, открытая система знаний, горизонтальные и вертикальные межпредметные связи.

Уровень образованности населения является одним из ее наиболее значимых конкурентных преимуществ в мировой экономике. Сохранение и поддержание динамичного развития образовательной сферы является залогом динамичного социального и экономического развития страны.

Конечную цель образования можно представить в виде проектируемой модели специалиста. Это понятие включает не только профессиональные качества, но и такие личностные качества, как физическое, психическое и нравственное здоровье, образованность, общекультурную грамотность [1, с. 27].

Если говорить о профессиональной стороне модели специалиста, то, помимо квалификационных требований, разработанных в государственных стандартах, она включает в себя такие характеристики:

1. интеллектуальную компетентность, под которой понимается особый тип организации знаний – структурированность, категоричность и обобщенность, гибкость и оперативность в анализе ситуаций, что обеспечивает возможность принятия эффективных решений в определенной сфере деятельности;

2. интеллектуальную инициативу – свойство целостной личности, представляющее собой органическое единство познавательных и мотивационных устремлений, готовность выйти за пределы заданного и развить нестимулированную извне интеллектуальную деятельность;

3. самоорганизацию, которая предполагает анализ ситуации, постановку задачи, планирование и прогнозирование возможных результатов и последствий собственных действий, самоконтроль и оценку эффективности своих решений на основе саморефлексии;

4. саморегуляцию, означающую умение свободно управлять собственной интеллектуальной деятельностью, способность фиксировать изменения в себе, понимание и использование механизмов культурной самокоррекции.

Общегуманитарная подготовка в профессиональном образовании исходит из высоких требований, предъявляемых к личности выпускника высшего учебного заведения. Выпускник высшей школы, где бы он ни работал по окончании вуза, должен создавать вокруг себя микроклимат культуры и духовности, иметь широкий кругозор и высокий уровень сознания, обладать качествами организатора и воспитателя.

Исходя из выше сказанного, разработаны требования, предъявляемые к модели современного специалиста:

- понимание сущности и социальной значимости своей специальности;
- следование этическим и правовым нормам общества;
- наличие аксиологических устремлений, то есть идеалов, ценностей, приоритетов, мотиваций;
- знание законов межличностного общения и умения использовать их на практике;
- способность принимать решения и нести за них ответственность;

- наличие чисто человеческих, гуманных побуждений – чувства справедливости, сочувствия, готовности помочь, любви к семье, уважение к ближним, коллегам;
- «непроизводственные» резервы личности – патриотизм, следование законам здорового образа жизни, умение создать благоприятный психологический климат в коллективе, участие в общественной жизни, работоспособность [2, с. 23].

Такая модель специалиста реализуется в деятельностной модели его подготовки. Целостное содержание профессионального труда, представленное как система профессиональных проблем, задач и функций, выражается в системе учебных проблем, задач и ситуаций, наиболее приближенных к профессиональным. Это позволяет задать единую логику построения и развертывания в обучении не только каждой отдельной дисциплины, но и содержания всей подготовки специалиста в вузе.

В качестве единицы, задающей переход от профессиональной деятельности к учебной, от реальных задач и проблем к аудиторным принимается деятельностный модуль специалиста.

Деятельностный модуль специалиста отражает в себе модель современного специалиста, формируемую в процессе его учебной деятельности в вузе. Модуль – это не совокупность знаний, умений, навыков, а некоторое системное качество специалиста, обеспечивающее ему возможности эффективного решения профессиональных задач и проблем [2, с. 21].

Согласно принципам деятельностного модуля специалист должен приобрести в процессе обучения в вузе следующие, так называемые, ключевые компетенции:

1. осуществлять системный анализ проблемной, производственной и жизненной ситуаций;
2. выявлять из неопределенной проблемной ситуации задачи и корректно их формулировать;
3. видеть, точно оценивать противоречия и целенаправленно разрешать их, принимая нестандартные решения;
4. генерировать оригинальные идеи и решения;
5. выдвигать гипотезы;
6. адекватно формулировать «идеальный конечный результат»;
7. искать и взвешивать многовариантные решения творческой задачи или проблемы;
8. сознательно преодолевать собственную инерцию мышления, то есть, отходить от однажды выбранного взгляда на проблему;
9. вести целенаправленный поиск необходимой научно-технической информации по проблеме [3, с. 104].

Деятельностный модуль включает в себя теоретическую, практическую, методологическую и социальную составляющие. Они задают предметное содержание подготовки специалиста в так называемом фундаменте отраслевых наук, отобранных в государственных образовательных стандартах

по специальностям, обеспечивают процесс взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов, а так же взаимосвязи изучаемых учебных предметов.

Технология учебного процесса в техническом вузе такова, что фундамент отраслевой науки состоит из трех структурных единиц учебных дисциплин (рис.1).

Общеуниверситетские дисциплины или естественно-научный цикл дисциплин – это единое образовательное ядро, общее для всех направлений подготовки, отнесенных к данной образовательной области, в частности к области техники и технологии. Сюда входят дисциплины, которые называются циклом гуманитарных и социальных, экономических и организационно-управленческих естественнонаучных и математических дисциплин. Эти дисциплины относятся в равной мере ко всем направлениям в области техники и технологии, образуя инвариантное ядро образовательной области. Среди них отдельного упоминания заслуживают дисциплины, относящиеся к естественнонаучному и математическому циклам. В общеуниверситетский перечень входит лишь его инвариантная часть, безотносительная к какому бы то ни было направлению.

Межкафедральные дисциплины или дисциплины направления на специальность – это единое, совместно с общеуниверситетскими дисциплинами, образовательное ядро, общее для всех образовательных программ, входящих в данное на-

правление. Это дисциплины, которые принято называть «общепрофессиональными дисциплинами», «общетехническими дисциплинами» или «дисциплинами направления». Они образуют инвариантное ядро направления или отрасли то есть, инвариантную часть учебного плана, безотносительную к какой бы то ни было специальности.

Специальные дисциплины. Ими конкретизируется содержание подготовки по избранной специальности отрасли. Перечнем и содержанием специальных дисциплин определяется уникальное содержание специальности. Эти дисциплины образуют инвариантное ядро специальности [4, с. 42,46].

Причем, не овладев последовательно знаниями общеуниверситетских дисциплин и дисциплин направления на специальность, которые контекстно являются качественной базой (инструментарием) для дальнейшей подготовки и работы, невозможно в полной мере овладеть специальными дисциплинами и стать специалистом, обладающим способностями, предъявляемым к современному инженеру в условиях постиндустриального развития общества. База будет являться качественной тогда, когда все дисциплины будут взаимосвязаны как внутри структурной единицы – горизонтальные взаимосвязи, так и между общеуниверситетскими и специальными дисциплинами – вертикальные взаимосвязи (см. рис. 1).



Рис. 1. Фундамент отраслевой науки и ее составные части

Таким образом, актуализируется проблема межпредметных взаимосвязей как фактора повышения качества подготовки инженерных кадров. Столь пристальное внимание общества к данной проблеме связано и с возрастанием потенциальных возможностей технических знаний. Как отмечает В.П. Карасев, интеграционные процессы в сфере технических наук проявляются в двух аспектах: а) технические объекты, их конструирование и воспроизведение становятся все более системными; б) сами технические знания становятся сферой производства [5]. Последний аспект напрямую влияет на интеграционные процессы, наблюдаемые в сфере технического образования.

В настоящее время во многих вузах функционируют традиционные формы обучения, где господствует предметный подход в процессе обучения. Существующая при этом ориентировка исключительно на внутреннюю логику саморазвития науки, абстрагирование от возможных взаимосвязей и внешних влияний привело к негативным последствиям, в результате которых даже у выпускников с высокой академической успеваемостью готовность к решению задач профессиональной деятельности появляется после нескольких лет практической работы [6]. Объективно достаточные знания учебных предметов специалисты затрудняются перенести на решение конкретных производственных задач. Таким образом, мы имеем дело с противоречием, возникающим между фактическим знанием и неумением его использовать в производственной деятельности. Это противоречие порождает проблему переноса знаний. По словам В.И. Загвязинского, «источником

проблемы являются узкие места, затруднения, конфликты, рождающиеся в практике» [7, с. 71]. Одним из таких «узких мест» является перенос знаний. Решение проблемы переноса знаний, а значит и снятие указанного противоречия связано с разработкой таких педагогических условий, при которых в полной мере могут осуществляться межпредметные взаимосвязи. Это в свою очередь сформирует у студентов и специалистов «открытую» систему знаний, способную в дальнейшем применять ее в производственной и практической деятельности.

Основой формирования такой системы знаний выступает знаково-контекстное или просто контекстное обучение [8, с. 22]. Это обучение, в котором с помощью всей совокупности педагогических условий и системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности.

Ориентация студента на будущее содержание профессиональной деятельности наполняет его деятельность личностным смыслом. В этих условиях студент сознательно строит свое поведение, связывая прошлое (информация, ранее составлявшая содержание обучения), настоящее (деятельность по усвоению содержания образования в данный момент), с будущим (использование знаний в функции средства регуляции предстоящей деятельности). В контексте прошлого и будущего появляется смысл и настоящего, обуславливающий

его активную позицию, личностное включение в процессы познания.

Концепция контекстного обучения заключается в том, что усвоенные в процессе обучения знания, умения и навыки, выступающие в процессе обучения как предмет труда студента, в профессиональной деятельности уже выступают средством решения производственных задач специалиста, с совершенно иным предметом деятельности. Поэтому, с позиций контекстного обучения предлагается рассматривать не два ведущих вида деятельности студента и специалиста (учения и труда), а два разных этапа развития одной и той же деятельности. На первом этапе субъект учения, проявляя определенные виды активности, овладевает необходимыми для труда знаниями и практическими действиями. На втором – эти знания и практические умения выступают средством регуляции реальной профессиональной деятельности [8, с. 58]. Отличие этих этапов в том, что они наполняются различными потребностями и мотивами. А осваиваемое средство труда получает развитую практику своего применения в логике предмета той или иной профессиональной деятельности.

Единицей деятельности в контекстном обучении для преподавателя и студента является конкретная ситуация в ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. В такой ситуации содержание образования, задавая систему интеллектуальных и социальных отношений субъектов образовательного процесса (преподавателей и студентов), составляет объективную предпосылку зарождения мышления обучающегося. Выполняя в ходе анализа и разрешения ситуации предметные действия и нормы поведения людей, студент, в деятельности, направленной на усвоение содержания образования, формируется как специалист и как член общества.

Таким образом, в контекстном обучении студент ставится в позицию субъекта и учебной и будущей профессиональной деятельности. Такой тип обучения требует реализации следующих принципов: последовательного моделирования в формах учебной деятельности студентов целостного содержания и условий профессиональной деятельности специалиста; связи теории и практики; совместной деятельности; активности личности; проблемности; единства обучения и воспитания. В технологии контекстного обучения получает содержательное отражение интеграция образования, производства и науки.

Концепция знаково-контекстного обучения отражает деятельностную модель специалиста в деятельности модели его подготовки. Содержание профессионального труда специалиста в этой модели, представленная как система профессиональных проблем, задач и функций, выражается в системе учебных проблем, задач и ситуаций, непрерывно приближающихся к своему прототипу.

Для того чтобы обеспечить взаимосвязь и взаимопроникновение гуманитарных, общетехнических и специальных дисциплин и, как следствие, создание системного эффекта высшего технического образования, необходимо ввести специальные дидактические принципы и процедуры на различных стадиях содержания инженерного образования. В соответствии с принятыми в дидактике принципами эти процедуры должны охватить содержательную часть ГОСа, рабочую программу и заканчиваться все это должно конкретным учебным материалом [9, с. 37].

Таковыми специальными дидактическими принципами содержания инженерного образования являются:

1) фундаментализация образования как усиление научной и методологической подготовки обучающихся, расширение профилей профессиональной подготовки, использование общеобразовательных компонентов в образовательных программах, так как только фундаментальное образование дает такие знания, которые не устаревают с течением времени, помогают ориентироваться в любой новой среде и являются универсальными по существу [10, с. 14];

2) модульность обучения как способ устранения противоречия между предметно-дисциплинарным представлением содержания образования с одной стороны и необходимостью

интеграции знаний, усваиваемых обучающимися в процессе обучения – с другой;

3) деятельностная направленность образования, которая обеспечивается интеграцией теоретических знаний студентов с их практическими потребностями, ценностными ориентирами;

4) субъект – субъектность педагогических взаимодействий взамен субъект – объектным взаимоотношениям;

5) единство образования и жизни;

6) персонификация обучения, обеспечивающая необходимость рассмотрения человека не только в качестве личности, но и в качестве уникальной природной системы. Человек как природное явление с определенным набором задатков и способностей;

7) саморазвитие личности обучающегося [11, с. 55].

Следуя этим принципам, мы предлагаем совокупность организационно-педагогических условий, при которых становится возможным создание системного эффекта высшего технического образования на основе глубоких межпредметных взаимосвязей:

1) интеграция содержания образования на основе модульного принципа обучения будущих специалистов;

2) введение блока синтезирующего повторения при изучении текущего предмета;

3) разработка ведущими преподавателями качественных предметных

учебно-методических комплексов на основе контекстного обучения

(учебников, учебных пособий, учебно-методических пособий и

указаний, плакатов);

4) формирование мотивов к самостоятельной и исследовательской работе студентов как условие осуществления

глубоких межпредметных связей в процессе такой работы [12].

В соответствии с задачами исследования и на основе концептуальных положений и принципов проектирования, соблюдения целостности содержания образования и процесса обучения, выявления специфических особенностей образовательного пространства нами предлагается модель реализации в учебном процессе организационно-педагогических условий взаимосвязи между общеобразовательными, общетехническими и специальными дисциплинами в техническом вузе.

Модель может быть представлена в двух вариантах:

1. Неразветвленная модель. При такой модели должны существовать тесные, органические межпредметные взаимосвязи, обусловленные целостностью окружающего мира, предварительно дифференцированного для удобства его изучения. Это так называемые горизонтальные межпредметные взаимосвязи, существующие на стадии когнитивного ориентирования [13, с. 202], изучения общеуниверситетских дисциплин (дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла), а так же на начальном этапе изучения дисциплин естественнонаучного цикла.

2. Разветвленная модель. Эта модель предусматривает приобретение студентами на стадии изучения общеуниверситетских дисциплин базовых знаний об окружающем мире, умений и навыков во всем профессиональном поле деятельности со существующими здесь своими горизонтальными межпредметными взаимосвязями. В течении следующей стадии обучения происходит углубленное и расширенное изучение отдельных разделов, тем, положений, изученных на стадии изучения общеуниверситетских дисциплин (со своими горизонтальными межпредметными взаимосвязями), необходимых не столько для изучения специальных дисциплин, сколько для приобретения ключевых компетенций. На этой стадии обучения наряду с горизонтальными межпредметными взаимосвязями очень важную роль приобретают вертикальные межпредметные взаимосвязи между отдельными разделами,

темами, положениями дисциплин естественнонаучного цикла, их глубокой проработкой на стадии изучения общетехнических дисциплин для приобретения профессиональных компетенций на стадии изучения специальных дисциплин.

Мы считаем, что для нашего исследования наиболее приемлема разветвленная модель.

Ключевыми компетенциями будущих специалистов на этапе изучения ими дисциплин направления являются умения решать технические задачи, в которых применяются знания отдельных тем и модулей в целом ранее изученных предметов и составляющие основу будущей профессиональной деятельности в части решать производственные задачи. Формирование таких компетенций происходит при организации в учебном процессе технического вуза условий, при которых возможны тесные, внутренние межпредметные взаимосвязи. Развитие любого процесса происходит в соответствии с определенными этапами или уровнями. Под уровнем понимается соотношение определенных «высших» и «низших» ступеней развития структур объектов или процессов. Важность четкого определения уровней сформированности умений подчеркивает А.В. Усова [14], при этом она рекомендует обращать внимание не только на состав и качество выполняемых операций, рациональную последовательность их выполнения, осознанность действий, но и на сложность мыслительных операций. Уровни сформированности умений применять полученные знания в решении технических, профессионально-ориентированных задач на этапе изучения ими дисциплин направления соотносятся в нашем исследовании с уровнями связей между темами модулей, модулей в целом между изучаемыми предметами, при примененных нами в учебном процессе технического вуза предложенную совокупность педагогических условий.

Для определения уровней сформированности таких умений у студентов технических вузов были выделены критерии оценки. После детального анализа выделенных критериев мы различаем три уровня сформированности умения у студентов применять усвоенные знания в решении профессионально-ориентированных технических задач на этапе изучения ими дисциплин направления: низкий, средний и высокий. Исходя из этих уровней сформированности, был проведен педагогический эксперимент.

Педагогический эксперимент проводился в течение 2005 – 2010 г.г. со студентами Политехнического института ГОУ ВПО «Северо-Восточный государственный университет». Экспериментальное исследование заключалось в проверке эффективности внедренных в учебный процесс педагогических условий обеспечения взаимосвязей между отдельными темами и модулями в целом изучаемых предметов на этапе изучения дисциплин направления. Генетическая взаимосвязь между отдельными темами предметов естественно-математического цикла дисциплин и модулей в целом дисциплин направления, а так же специальных дисциплин профессионального цикла дисциплин выражается в умении оперативно и творчески применять имеющиеся знания в решении комплексов технических задач.

Эксперимент включал констатирующий, формирующий и контролирующий этапы. Главными задачами констатирующего этапа являлись:

Изучить проблему межпредметных связей, выраженную в умении применять студентами имеющиеся знания при решении поставленных технических задач.

Проанализировать, какое значение уделяют студенты 1-3 курсов дневного отделения Политехнического института Северо-Восточного университета умениям решать технические задачи в их подготовке к будущей профессиональной деятельности.

Анализ результатов первого этапа исследования показывает, что хотя оценка роли умения применять ранее полученные знания в решении технических задач в профессиональном становлении инженера повышается от курса к курсу, в среднем, по числу опрошенных на направленность умения применять теоретические знания при решении технических задач ярко выражена лишь у 48,6 % будущих инженеров. Почти половина студентов (45,8 %) не видит профессиональной значимости такого опыта, а 5,6 % опрошенных негативно воспринимают роль умения применять ранее полученные знания в решении технических задач в системе профессиональной подготовки.

Главными задачами формирующего этапа опытно-экспериментального исследования являлись:

1. В систему учебного процесса внедрить такие условия, при которых связь между изучаемыми предметами станет более органичной, знания студентов более систематизированы и структурированы, увеличится мотивация студентов к самостоятельной и исследовательской работе, а значит и увеличится уровень умения применять ранее полученные знания в решении технических профессионально ориентированных задач.

2. Разработать критерии и уровни оценки сформированности у студентов умения применять ранее полученные знания в решении профессионально-ориентированных технических задач, что соотносится с уровнями межпредметных взаимосвязей.

Задачей третьего, контролирующего этапа опытно-экспериментального исследования являлось подтверждение гипотезы диссертационного исследования на основе апробации в учебном процессе организационно-педагогических условий эффективности межпредметных взаимосвязей, направленных на повышение качества обучения будущих инженеров, выраженного в умении решать профессионально-ориентированные задачи на этапе изучения студентами дисциплин направления.

По результатам исследования прослеживается положительная динамика формирования уровней умения (высокого, среднего и низкого) применять ранее полученные знания в решении профессионально-ориентированных технических задач, что связано с уровнями межпредметных взаимосвязей, у студентов контрольных и экспериментальных групп на этапе изучения дисциплин направления.

Результаты педагогического эксперимента свидетельствуют о том, что уровни сформированности умения применять ранее полученные знания в решении профессионально-ориентированных технических задач, у студентов технических специальностей на этапе изучения дисциплин направления контрольных и экспериментальных групп различаются с достоверностью 95 %. а это значит, что их знания систематизированы и хорошо структурированы, и примененные в учебном процессе организационно-педагогические условия оказались высоко эффективными в укреплении межпредметных взаимосвязей.

#### Библиографический список

1. Скокк, Г.Б. К проблеме качества образования // Качество образования: концепции, проблемы оценки, управление: Тезисы Всероссийской научно-методической конференции. - Новосибирск, 1998. - Ч.1.
2. Мельничук, О. Модель специалиста / О. Мельничук, А. Яковлева // Высшее образование в России. - 2000 г. - № 5.
3. Зиновкина, М. Креативная технология образования // Высшее образование в России. - 1999. - № 3.
4. Еркович, С.П. Высшая техническая школа России. Перспективы развития. - М., НИИРО, 2004.
5. Карасев, В.П. Интеграция в системе технических знаний как фактор повышения качества подготовки специалистов // Интеграционные процессы в системе высшего образования. - Л.: ЛИЭИ, 1980.
6. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: Направление подготовки дипломированного специалиста 090500 – открытые горные работы. - М.: УМО Мин. обр. РФ, 2000.



7. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982.
8. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М. Высшая школа, 1991.
9. Чигиринская, Н. Стратегия инженерного образования: междисциплинарный подход // Высшее образование в России. – 2007. – № 2.
10. Найн, А.Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением. Теоретические основы: монография. – Шадринск, 1999.
11. Самерханова, Э. Принципы организационного единства образовательного пространства в вузе // Вестник высшей школы. – 2006. – № 4.
12. Бутырин, В.Н. Организационно-педагогические условия межпредметной интеграции в техническом вузе // Инновационные технологии организации обучения в техническом вузе: на пути к новому качеству образования: докл. международной н/п методической конференции. – Пенза, ПГУАС, 2008.
13. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования. – Москва; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
14. Усова, А.В. Формирование у учащихся умения самостоятельно проводить наблюдения и опыты / А.В.Усова, А.А.Бобров. – Челябинск: ЧГПИ, 1983.

## Bibliography

1. Skokk, G.B. K probleme kachestva obrazovaniya // Kachestvo obrazovaniya: koncepcii, problemih ocenki, upravlenie: Tezisy Vserossiyskoy nauchno-metodicheskoy konferencii. – Novosibirsk, 1998. – Ch.1.
2. Melnichuk, O. Modelj specialista / O. Melnichuk, A. Yakovleva // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2000 g. – № 5.
3. Zinovkina, M. Kreativnaya tekhnologiya obrazovaniya // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 1999. – № 3.
4. Erkovich, S.P. Vihsshaya tekhnicheskaya shkola Rossii. Perspektivih razvitiya. – M., NIRO, 2004.
5. Karasev, V.P. Integraciya v sisteme tekhnicheskikh znaniy kak faktor povysheniya kachestva podgotovki specialistov // Integracionnihe processih v sisteme vihshego obrazovaniya. – L.: LIEH, 1980.
6. Gosudarstvenniy obrazovatelniy standart vihshego professionalnogo obrazovaniya: Napravlenie podgotovki diplomirovannogo specialista 090500 – otrikhihe gornihe rabotih. – M.: UMO Min. obr. RF, 2000.
7. Zagvyazinskiy, V.I. Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya. – M.: Pedagogika, 1982.
8. Verbickiy, A.A. Aktivnoe obuchenie v vihsheiy shkole: kontekstniy podkhod. – M. Vihsshaya shkola, 1991.
9. Chigirinskaya, N. Strategiya inzhenernogo obrazovaniya: mezhdisciplinariy podkhod // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2007. – № 2.
10. Nayn, A.Ya. Refleksivnoe upravlenie obrazovatelniym uchrezhdeniem. Teoreticheskie osnovih: monografiya. – Shadrinsk, 1999.
11. Samerkhanova, E. Principih organizacionnogo edinstva obrazovatel'nogo prostranstva v vuze // Vestnik vihsheiy shkolih. – 2006. – № 4.
12. Butyrin, V.N. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya mezhpredmetnoy integracii v tekhnicheskoy vuze // Innovacionnihe tekhnologii organizacii obucheniya v tekhnicheskoy vuze: na puti k novomu kachestvu obrazovaniya: dokl. mezhdunarodnoy n/p metodicheskoy konferencii. – Penza, PGUAS, 2008.
13. Zeer, E.F. Psikhologiya professionalnogo obrazovaniya. – Moskva; Voronezh: izd-vo NPO «MODEhK», 2003.
14. Usova, A.V. Formirovanie u uchastikhshya umeniya samostoyatel'no provodit' nablyudeniya i opitih / A.V.Usova, A.A.Bobrov. – Chelyabinsk: ChGPI, 1983.

Статья поступила в редакцию 10.07.11

УДК 374(091)

**Gevorkian A.A. FROM THE EXPERIENCE OF CHILDREN'S AND YOUTH'S ASSOCIATIONS OF RUSSIA IN THE XX CENTURY.** The experience of children's and youth associations of Russia in the XX century is considered in given article. At this stage of development of *children's* and youth groups are reflected the main areas of work to educate the younger generation of the country.

**Key words:** children's and youth associations; education; children's movement; development; education; scouts, pioneers, komсомol movements.

**А.А. Геворкян, аспирант ИТО ТГПУ, г. Томск, E-mail: ashkhenchik@sibmail.com**

## ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ДЕТСКИХ И МОЛОДЕЖНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ РОССИИ В XX ВЕКЕ

В данной статье рассматривается опыт работы детских и молодежных объединений России в XX веке. На данном этапе развития детских и молодежных объединений отражены основные направления работы по воспитанию подрастающего поколения страны.

**Ключевые слова:** детские и молодежные объединения; воспитание; детское движение; воспитательная работа; скаутская, пионерская и комсомольская организации.

В педагогической науке начала XX века выявлено, что в первые годы советской власти большое количество детских и молодежных объединений стало отражать сложную политическую, социальную, национальную и даже вероисповедальную структуру российского, советского общества. Разветвленная система детских и молодежных организаций, активно развиваясь, к 1920-м годам оказалась подчиненной теории и практике новой радикальной власти в форме диктатуры пролетариата, функционирующей как диктатура коммунистической партии. Социалистическое преобразование страны ставило перед партией задачу создания единой молодежной организации, призванной вовлечь молодое поколение страны в строительство социализма, воспитывать людей новой, коммунистической эпохи [1, с. 5-6]. Отсюда следует, что молодежные союзы XX века в соответствии с идеологическими установками должны были объединяться на большевистской платформе.

Для лучшего понимания процессов, происходивших в детском и молодежном движениях в Советской России, начиная с 20-х годов XX века, необходимо обратиться к процессам и насущным проблемам, которыми жил в то время комсомол, так как именно он стал создателем и руководителем детского коммунистического движения – деткомдвижения или ДКД, как тогда его называли. В дальнейшем в нашей статье мы будем оперировать таким понятием как «комсомольская организация», и для того, чтобы понять суть и значение данного термина, дадим ему определение. Одна из многочисленных попыток сформулировать определение понятия «комсомольская организация» принадлежит исследователю В.М. Полонскому, который характеризует данное явление как молодежную общественно-политическую организацию, действовавшую как резерв КПСС и объединившую в своих рядах юношей и девушек с 14-ного возраста [2, с. 100].

Предыстория создания комсомольской организации относится к далекому революционному 1917 году, когда в стране создавались социалистические союзы рабочей, крестьянской и учащейся молодежи, которые, как показывают исследовательские данные, были разобщены. 29 октября 1918 года I Всероссийский съезд союзов рабочей и крестьянской молодежи приступил к своей работе, который собрал 195 делегатов со всей России и объединил разрозненные молодежные организации в единый монолитный Российский коммунистический союз молодежи (РКСМ). Именно эта дата стала считаться днем рождения комсомола. На съезде были приняты основные принципы программы и устав Российского коммунистического союза молодежи. В тезисах, утвержденных съездом, говорилось, что РКСМ ставит себе основной целью распространение идей коммунизма и вовлечение рабочей и крестьянской молодежи в активное строительство Советской России [1, с. 8].

Следует отметить, что основной особенностью Российского Ленинского коммунистического союза молодежи (РЛКСМ, 1924) являлось то, что первоначально в него принимались в основном молодые люди рабочих и беднейших крестьян в возрасте от 14 до 28 лет. Первостепенная задача ВЛКСМ (с 1926 года после смерти В.И.Ленина, принято устоявшееся название – Всероссийский ленинский коммунистический союз молодежи) заключалась в коммунистическом воспитании подрастающего поколения. В комсомольской организации воспитательный процесс осуществлялся словом и делом, сама организация была подчинена указаниям партии.

Спустя некоторое время, после того, как педагогический опыт подтвердил верность принятого комсомолом направления в работе с детьми, II-я Всероссийская конференция РКСМ 19 мая 1922 года приняла резолюцию, с которой связывается день рождения пионерской организации. Именно 19 мая 1922 года считается официальным днем основания пионерской организации в советской России, которая возникла в противостоянии с существовавшей в России еще до революции скаутской организацией. Согласно этой резолюции были вынесены следующие положения: «Принимая во внимание настоятельную необходимость самоорганизации пролетарских детей, Всероссийская конференция поручает ЦК разработать вопрос о детском движении и применении в нем реорганизованной системы «скаутинг». Учитывая опыт Московской организации, конференция постановляет распространить этот опыт на тех же основаниях и на другие организации РКСМ под руководством ЦК» [3, с. 54-55].

Обратимся к трактовке понятия «пионерская организация», данной исследователем В.М. Полонским. Согласно В.М. Полонскому, «пионерская организация», это массовая коммунистическая организация детей и подростков в СССР (1922-1990гг.), смена и резерв ВЛКСМ, которая выступала составной частью школьной воспитательной работы [2, с. 101]. Пионерская организация играла большую роль в патриотическом и интернациональном воспитании учащихся, в организации учебы и досуга детей, летнего отдыха, неформальном общении в кружках, домах и дворах пионеров и школьников. Автор справедливо отмечает, что данная организация возникла и развивалась теоретически, документально как организация детей на основе самостоятельности и самоуправления, но фактически, начиная с 1930-х гг. и далее, регламентировалась и контролировалась комсомольскими и партийными организациями.

Выделяя, безусловно, позитивное нововведение в воспитательно-образовательной системе советской России, отметим, что во многих городах и районах были открыты дворцы и дома пионеров и школьников (20-е-30-е годы XX века), была создана специальная пионерская печать – пионерские газеты и детские журналы, где публиковались результаты деятельности пионерских отрядов страны [4].

Сегодня можно с полным основанием утверждать, что Дворцы и дома пионеров и школьников, внешкольные учреж-

дения системы министерств просвещения (народного образования) союзных республик являлись организационными и инструктивно-методическими центрами массовой внешкольной учебно-воспитательной работы с учащимися, решали вместе со школой, пионерской и комсомольской организациями задачи коммунистического воспитания подрастающего поколения страны.

Общезвестно, что в 1932 году постановлением ЦК ВКП(б) пионерская организация была передана в подчинение школы и пионерская деятельность фактически превратилась в составную часть воспитательной школьной работы, что привело к количественному или, как тогда считалось, к «естественному» росту ее отрядов. Именно массовый характер стал особенностью пионерской организации страны [5, с. 34]. С 1930-х гг. функции самоуправления постепенно были заменены руководящими функциями учителя, что на длительное время во многом определило роль и место пионерского отряда, звена в жизни детей и подростков, детской организации в работе школы. Развитие данной тенденции, с одной стороны, считалось положительным явлением, поскольку дисциплинировало детей и оказывало идейно-политическое влияние на формирование новой позиции и самого педагога-воспитателя. Учителя, опираясь на свой опыт и знания, во исполнение решений государственного постановления, улучшали и совершенствовали учебно-воспитательный процесс, принимали участие во всей работе школьных комсомольских и пионерских организаций. С другой стороны, практика последующих десятилетий выявила, что детская организация под педагогическим (учительским) руководством все более со временем утрачивала свою специфику общественной самостоятельной структуры.

Уже в начале 90-х гг. XX века Всесоюзная пионерская организация практически прекратила свою деятельность. Как следствие, X съезд (1990) стал последним пионерским всесоюзным форумом. С октября 1990 года преемником Всесоюзной пионерской организации им. В.И. Ленина является Союз пионерских организаций – Федерация детских союзов (СПО-ФДО). Данный союз можно определить как международный добровольный союз независимый от политических партий и движений, объединяющий детские и молодежные общественные организации, ассоциации и другие общественные объединения, образованные с участием детей и молодежи в их интересах.

Выделяем следующие критерии функционирования новых детских и молодежных объединений – это общероссийский и межрегиональный статусы объединений, наличие филиалов детских и молодежных объединений в регионах РФ, их регистрация в Министерстве юстиции и вхождение в реестр детских и молодежных общественных объединений, пользующихся государственной поддержкой [6, с. 7]. В соответствии с этим определяем следующие виды новых детских и молодежных общественных объединений: общероссийская общественная организация «Детские и молодежные социальные инициативы» (ДИМСИ, 1995 год), общероссийская общественная организация «Организация Российских юных разведчиков» (ОРИОР, 1998 год), детская межрегиональная общественная организация «Ассоциация девочек-скаутов» (АДС, 1998 год) и т.д.

Таким образом, современные детские и молодежные объединения похожи на пионерскую организацию тем, что они также стремятся к развитию активности детей, учитывая их возрастные особенности, при этом реализуют характерные черты детских объединений, такие как опора на стремление детей к романтике и игре. В то же время современные детские и молодежные общественные организации серьезно отличаются от пионерской организации, прежде всего тем, что они являются не организацией для детей, а организациями самих детей, созданными на основе их актуальных интересов, потребностей и запросов и отражающими современную социокультурную жизнь в России.

## Библиографический список

1. Товарищ комсомол. Документы съездов, конференций и ЦК ВЛКСМ (1918-1968) – М.: Молодая гвардия, 1969.
2. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004.
3. Басов, Н.Ф. Практикум по истории ВЛКСМ и Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1984.
4. За всеобщее обучение. Комсомол. Пионерия. Профсоюзы // Сб. материалов. – М.: Наркомпрос РСФСР и Гос. Изд-во, типолит. им. Т. Воровского, 1930.
5. Алиева, Л.В. Становление и развитие отечественного детского движения как субъекта воспитательного пространства: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002.
6. Куртева, Л.Н. Становление и развитие современных детских общественных объединений России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010.

## Bibliography

1. Tovarith komsomol. Dokumentih sjhezдов, konferenciij i CK VLKSM (1918~1968) – M.: Molodaya gvardiya, 1969.
2. Polonskiy, V.M. Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike. – M.: Vihsshaya shkola, 2004.
3. Basov, N.F. Praktikum po istorii VLKSM i Vsesoyuznoy pionerskoj organizacii imeni V.I. Lenina: ucheb. posobie. – M.: Prosvethenie, 1984.
4. Za vseobthee obuchenie. Komsomol. Pioneriya. Profsoyuzih // Sb. materialov. – M.: Narkompros RSFSR i Gos. Izd-vo, tipolit. im. T. Vorovskogo, 1930.
5. Alieva, L.V. Stanovlenie i razvitie otechestvennogo detskogo dvizheniya kak subjekta vospitatel'nogo prostranstva: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2002.
6. Kurteeva, L.N. Stanovlenie i razvitie sovremennihkh detskikh obshchestvennihkh objhedineniy Rossii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 11.07.11

УДК 373.1:371.8

*Gribkov A.V. CONDITION OF KNOWLEDGE OF PUPILS ON ECOLOGICAL SAFETY IN THE COURSE "SAFETY MANAGEMENT IN EMERGENCIES".* In article the current state of knowledge of pupils in the field of ecological safety, a current state of a problem of teaching of an ecological component within the limits of course "Safety management in emergencies" of comprehensive school is considered.

**Key words:** course "Safety management in emergencies", ecological safety, knowledge of pupils on ecological safety.

*А.В. Грибков, учитель ГОУ школы №191, г. Санкт - Петербург, E-mail: av\_g@bk.ru*

## СОСТОЯНИЕ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В КУРСЕ «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

В статье рассматривается современное состояние знаний учащихся в области экологической безопасности, современное состояние проблемы преподавания экологического компонента в рамках курса ОБЖ общеобразовательной школы.

**Ключевые слова:** курс "основы безопасности жизнедеятельности", экологическая безопасность, знания учащихся по экологической безопасности.

На современном этапе развития общества в условиях усложнения социальных, экономических, экологических факторах неизбежным является изменение отношения человека к природе, природопользованию как стратегическому ресурсу развития. В связи с этим вопросы экологического образования школьников становятся особенно актуальными. Это позволяет обозначить проблему поиска условий формирования экологических знаний и ответственного отношения к окружающей среде. Содержательный компонент экологического образования может быть реализован посредством таких учебных курсов, как «Биология», «Химия», «Основы безопасности жизнедеятельности». Учитывая особую значимость экологических вопросов в обучении школьников важно определить возмозможности позиции «Основы безопасности жизнедеятельности». Содержание курса «Основы безопасности жизнедеятельности» основано на идеях сохранения среды обитания и природных ресурсов, формирования у школьников активной жизненной позиции в вопросах обеспечения личной безопасности, безопасности общества. В содержании курса «Основы безопасности жизнедеятельности» вопросы экологической безопасности занимают важное место.

На практике решение обозначенной проблемы наталкивается на ряд проблем, таких как недостаток времени для формирования экологических знаний, отсутствие достаточного

количества методических рекомендаций, нехватка необходимых средств обучения.

Анализ особенностей содержания федеральной образовательной программы показал, что в содержании курса «Основы безопасности жизнедеятельности» предусмотрены следующие темы: «Изменение среды обитания человека в городе» (2 часа) 5 класс, «Нарушение экологического равновесия» (3 часа) 8 класс [1]. В программах авторов А.Т. Смирнова, В.Н. Латчука, Б.И. Мишина вопросы экологического содержания представлены в темах «Нарушение экологического равновесия в местах проживания», «Экология и безопасность», на изучение указанных тем в среднем отводится 4 часа[2-3]. В примерных программах основного общего образования стандартов второго поколения в модуле «Основы безопасности личности, общества и государства» предусмотрена тема «Обеспечение личной безопасности в повседневной жизни. Экология и безопасность» продолжительностью 11 часов [4]. Проведенный анализ показал, что в программах курса «Основы безопасности жизнедеятельности» доминирует целостный подход к содержанию, но количество отведенного времени составляет в основном 4 часа и распределение тем в разных классах, возможно, не позволит сформировать у учащихся системных знаний по экологической безопасности. Сравнивая содержание программ, становится очевидна общая дина-

мика изменения количества времени, на вопросы экологической безопасности.

Результаты анализа программ по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» учитывались при проведении экспериментального исследования. Для выявления уровня знаний по экологической безопасности учащихся использовались такие методы исследования, как беседа, анкетирование учащихся старших классов и учителей, изучение школьной документации, посещение уроков, наблюдение за деятельностью учителей и учащихся.

Целью проведения экспериментального исследования было изучение состояния проблемы усвоения знаний по экологической безопасности и возможности организации данной работы в старших классах. Для достижения поставленной цели мы разработали и проанализировали анкеты старшеклассников, определили основные проблемы и определили условия успешного формирования знаний по экологической безопасности. Работа проводилась с учащимися 8, 9, и 10х классов города Санкт-Петербурга. В работу были вовлечены учащиеся ГОУ СОШ № 125, 129, 151, 152, 180, 191 и 491 (общее количество учащихся более 600 человек).

По результатам проведённого анкетирования были получены следующие результаты:

На первый вопрос анкеты: «Какие происходящие изменения Вы наблюдаете в окружающей среде?» были получены следующие результаты: 30,4% анкетированных, ответи-

ли, что это изменение климата (аномальные жара/холод, резкие перепады температуры); 24,6% учащихся считает, что усиливается загрязнение воды/воздуха; 10% опрошенных нами, отмечают увеличение количества автотранспорта; 7,6% респондентов обратили внимание на вырубку лесов, а 4,2% от общего числа учащихся ответили, что наблюдается тенденция к общему ухудшению экологической обстановки не указав конкретных наблюдений. Так же имелись ответы: иссушение озёр (морей) – 3,4% анкетированных школьников; по 2,4% респондентов отметили: таяние ледников, вымирание некоторых видов животных/растений, увеличение количества населения городов, общее увеличение числа природных катаклизмов; 1,8% опрошенных школьников отметили повышение уровня мирового океана. Необходимо отметить, что 5,4% респондентов определили, что в окружающей среде наблюдаются незначительные изменения, так же оставшиеся 3% от общего числа опрошенных ответили, что вообще не заметили каких-либо изменений. Как видно из ответов учащиеся приводят примеры изменений, носящие глобальный характер, наблюдаемые изменения регионального характера респонденты не приводили. Считаем, что использование учебного материала эколого-краеведческой направленности, будет способствовать формированию у учащихся комплекса знаний об экологическом состоянии региона. Результаты анкетирования ответов учащихся приведены на рисунке 1.

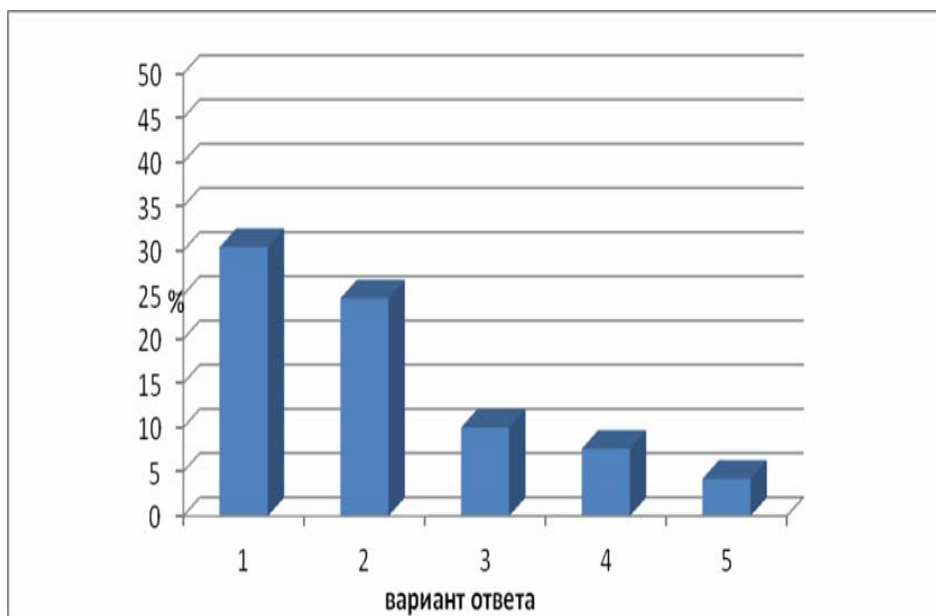


Рис.1. Результаты ответов учащихся на вопрос анкеты: «Какие происходящие изменения Вы наблюдаете в окружающей среде?»

Условные обозначения: 1. изменение климата (аномальные жара/холод, резкие перепады температуры) (30,4%);  
2. усиливается загрязнение воды/воздуха (24,6%);  
3. увеличение числа машин (автотранспорта) (10%); 4. вырубка лесов (7,6%);  
5. тенденция к общему ухудшению экологической обстановки (4,2%)

Отвечая на вопрос о наиболее значимых экологических проблемах мнения учащихся разделились следующим образом: 26% опрошенных считают, что это усиление загрязнения воды/воздуха; 16,5% респондентов определяют их в активизации деятельности промышленных предприятий; фактор увеличения количества автотранспорта обозначили 14,5% опрошенных; 9,5% учащихся считает, то наиболее значимая проблема экологии современности заключается в проблеме вырубки лесов; и 8,5% учащихся ответили, что основная проблема заключается в безразличии людей к этой проблеме.

Среди прочих ответов анкетированных можно выделить следующие: увеличение количества вредных выбросов –

6%; перенаселение – 5,5%; увеличение аварий с выбросом нефти – 3,5%; вымирание некоторых видов животных/растений – 3%; увеличение числа техногенных катастроф – 2,5%; одинаковое число опрошенных (по 1,5%) дали следующие ответы – таяние ледников, нехватка энергетических ресурсов, проблемы захоронения отходов. К единичным ответам относятся: «высыхание морей» и «не знаю». Исследование выявило, что только 8,5% опрошенных учащихся считают, что основная экологическая проблема современности заключается в безразличном отношении людей к окружающей среде. Результаты анкетирования ответов учащихся представлены на рисунке 2.

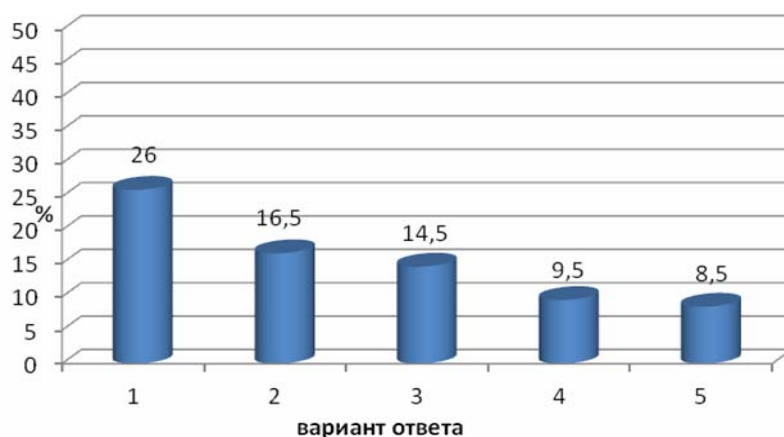


Рис. 2. Результаты ответов учащихся на вопрос анкеты:  
 «Какие современные экологические проблемы являются наиболее значимыми»  
 Условные обозначения: 1 усиливается загрязнение воды/воздуха (26%);  
 2. активизация деятельности промышленных предприятий (16,5%);  
 3. увеличение количества автотранспорта (14,5%);  
 4. вырубка лесов (9,5%); 5. безразличие людей к этой проблеме (8,5%).

На третий вопрос анкеты «Укажите возможные пути решения современных экологических проблем» ответы распределились следующим образом: большинство учащихся (20,2%) ответили, что видят решение экологических проблем в использовании альтернативных источников энергии; 16,9% опрошенных определяют решение экологических проблем в изменении образа мышления людей; 16,3% отмечают, что помощь в решении экологических проблем стоит искать в снижении выбросов мусора, или в усовершенствовании системы и технологии его уничтожения; сокращение вредных и опасных производств, как способ решения выделили 11,7% опрошенных; 7,8% респондентов отметили, как возможный путь решения проблемы использование вторичного сырья.

Среди других ответов встречались: введение новых законов, ужесточающих ответственность – 7,2%; строительство

очистных сооружений – 5,8%; увеличение числа зелёных насаждений – 4,5%; переход на замкнутый цикл производства – 3,6%; рациональное использование ресурсов – 3,6%; уменьшение числа испытаний нового оружия и т.п. – 2,4%. Некоторые опрошенные школьники считают, что «необходимо общественное признание проблемы», «должно быть материальное поощрение населения», «не знаю». Полученные результаты свидетельствуют о том, что только 16,9% учащихся определяют решение экологических проблем в изменении образа мышления людей, что показывает недостаточно четкое понимание решения экологических проблем. Результаты анкетирования учащихся на данный вопрос представлены на рисунке 3.

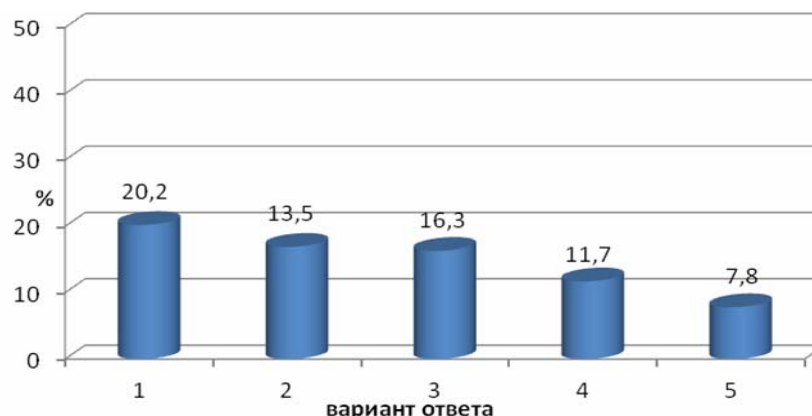


Рис. 3. Результаты ответов учащихся на вопрос анкеты:  
 «Укажите возможные пути решения современных экологических проблем»  
 Условные обозначения: 1. Использование альтернативных источников энергии (20,2%);  
 2. Изменение образа мышления людей (16,9%); 3. Снизить выбросы мусора/уничтожать (перерабатывать) мусор (16,3%);  
 4. Сокращение вредных и опасных/неактуальных производств (перенос за черту города) (11,7%);  
 5. Использование вторичного сырья (7,8%).

Одним из вопросов нашей анкеты был поисковый вопрос: «Назовите возможные экологические риски будущего». Среди возможных рисков учащиеся указали: катастрофическое изменение климата (16,2%); разрушение озонового слоя Земли (10,8%); по 10,2% учащихся назвали среди рисков перенаселение планеты, истощаемость пресной воды, недостаток продовольствия.

Среди прочих ответов встречались: истощаемость природных ресурсов – 8,4%; увеличение числа перерабатываемого

мусора 7,2%; исчезновение некоторых видов животных и растений – 6%; технологический прогресс – 4,2%; уничтожение лесов – 4,2%; увеличение числа предприятий – 3,6%; высыхание озёр/морей – 3%; увеличение числа тяжёлых заболеваний – 1,6%. Некоторые опрошенные школьники (4,2%) не смогли указать возможные экологические риски будущего. Результаты ответов на вопрос представлены на рисунке 4.

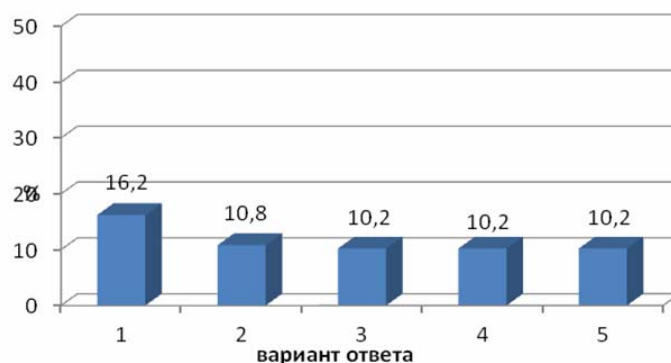


Рис. 4. Результаты ответов учащихся на вопрос анкеты: «Назовите возможные экологические риски будущего».

Условные обозначения: 1. Катастрофическое изменение климата (16,2%); 2. Разрушение озонового слоя Земли (10,8%); 3. Перенаселение планеты (10,2%); 4. Истощаемость пресной воды (10,2%); 5. Недостаток продовольствия (10,2%).

При ответе на вопрос «Возможно ли реально улучшить общую экологическую обстановку начиная с себя и как?» были получены следующие ответы: 25,2% опрошенных считают, что улучшить общую экологическую обстановку можно, уменьшив количество выбрасываемого мусора; 15,1% учащихся считают, что необходимо изменение менталитета людей; 10,1% опрошенных определили экономное использование ресурсов; по 7,3% респондентов ответили, что для начала необходимо осознать проблему и реже использовать автомобили.

Среди прочих вариантов ответов учащиеся называют: сажать деревья – 6,8%; вести здоровый образ жизни – 5%; сда-

вать перерабатываемый мусор (макулатуру, например) – 5%; проводить регулярные субботники – 3,4%; выполнять требования и правила общества – 2,8%; использовать биоразлагающиеся ресурсы – 2,3%; ввести дополнительные налоги на загрязнение (например, со старых машин) – 1,7%.

Некоторые опрошенные учащиеся (8%) считают, что улучшить экологическую обстановку люди не смогут. В объяснении респонденты указывают, что «люди не смогут отказаться от производств», «нет, так как невозможно сделать из толпы единый коллектив».

Результаты ответов на последний вопрос анкеты представлены на рисунке 5.

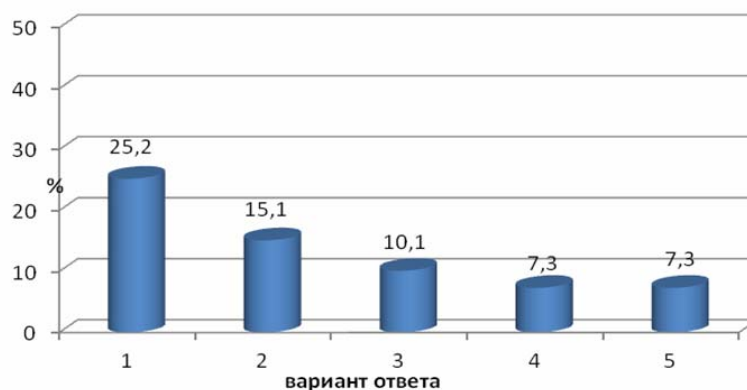


Рис. 5. Результаты ответов учащихся на вопрос анкеты: «возможно ли реально улучшить общую экологическую обстановку начиная с себя и как»

Условные обозначения: 1. уменьшить количество выбрасываемого мусора/выбрасывать в специально отведённые места (сортировать) – 25,2%; 2. Изменение менталитета людей, начиная с себя/повышение культуры людей – 15,1%;

3. Экономнее использовать ресурсы – 10,1%; 4. необходимо осознать проблему – 7,3%; 5. По возможности реже использовать автомобили – 7,3%.

Анкетирование позволило сделать следующее обобщение: у учащихся присутствует понимание о современном положении и состоянии вопросов экологической безопасности, но недостаточно системное. Так, например, к наиболее значимой современной экологической проблеме учащиеся относят загрязнение воздушной и водной среды, а проблемы связанные с перенаселением планеты, нерациональным использованием природных ресурсов, указываются небольшим количеством опрошенных, что свидетельствует о недостаточно сформированных знаниях, о взаимоотношениях человека и природы, понимании того, что человек ее часть.

При проведении констатирующего этапа экспериментального исследования так же были проведены наблюдения на уроках. Наблюдение и анализ уроков показал, что при изучении учебного материала в темах экологической направленности курса «Основы безопасности жизнедеятельности» учителя редко организуют практическую деятельность учащихся при

усвоении знаний, усвоение знаний происходит без учета должной степени самостоятельности в процессе обучения и недостаточном использовании краеведческого подхода, что приводит к снятию остроты понимания школьниками экологических проблем, как глобального так и регионального характера. Эти факты учителя объясняют недостатком количества часов отведенной программой на формирование знаний и умений в темах экологической направленности, слабой материальной базой школ. Необходимо отметить, что результаты анкетирования учителей свидетельствуют об аналогичных фактах.

Проведенный анализ констатирующего этапа эксперимента показал, что в процессе формирования знаний учащихся по экологической безопасности необходимо соблюдение следующих условий:

- заинтересованность учащихся в усвоении содержания учебного материала;

- целенаправленное планирование содержания учебного материала эколого-краеведческой направленности;  
 - адаптация учебного материала под возрастные особенности учащихся;  
 - последовательное и системное применение методов и приемов, активизирующих деятельность учащихся в процессе усвоения учебного материала;

- взаимосвязь уроков и внеурочных мероприятий по проблеме обеспечения экологической безопасности региона.

Таким образом, учитывая актуальность подготовки учащихся в области экологической безопасности, представляется важным принять во внимание возможности курса «Основы безопасности жизнедеятельности».

#### Библиографический список

1. Смирнов, А.Т. Основы безопасности жизнедеятельности: Комплексная учебная программа для 5-11 классов общеобразовательных учреждений / А.Т. Смирнов, Б.О. Хренников. - М.: Просвещение, 2007.
2. Латчук, В.Н. Основы безопасности жизнедеятельности: Программы 5-10 классы. - М.: Просвещение, 2010.
3. Смирнов, А.Т. Примерная программа по основам безопасности жизнедеятельности / А.Т. Смирнов, В.А. Васнев, Б.И. Мишин. - М.: Дрофа, 2004.
4. ОБЖ. Примерные программы основного общего образования – М.: Просвещение, 2010.

#### Bibliography

1. Smirnov, A.T. Osnovih bezopasnosti zhiznedejatel'nosti: Kompleksnaya uchebnaya programma dlya 5-11 klassov obshchego obrazovaniya / A.T. Smirnov, B.O. Khrennikov. - M.: Prosveshchenie, 2007.
2. Latchuk, V.N. Osnovih bezopasnosti zhiznedejatel'nosti: Programmih 5-10 klassih. - M.: Prosveshchenie, 2010.
3. Smirnov, A.T. Primernaya programma po osnovam bezopasnosti zhiznedejatel'nosti / A.T. Smirnov, V.A. Vasnev, B.I. Mishin. - M.: Drofa, 2004.
4. OBZh. Primerniye programmih osnovnogo obshchego obrazovaniya – M.: Prosveshchenie, 2010.

Статья поступила в редакцию 10.07.11

УДК 372.21

*Ilyina G.V.* **CONTINUITY IN THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES AMONGST SENIOR PRESCHOOL AGE AND JUNIOR SCHOOL AGE CHILDREN.** This project gives prove to characteristics of continuity in the development of physical qualities amongst senior preschool age and junior school age children based on the principles of natural and cultural congruity as well as complementarity. The development of children's physical qualities is examined taking into account the matter of the process: means; methods; scope; intensity and form. The principle of continuity is defined as the basis of protecting and building up personality resources in an environment of continuous education.

**Key words:** physical qualities; principle of continuity; parameters of continuity; sports activities; senior preschool age child, junior school age child and training future specialists in physical education at preschool general education institutions.

*Г.В.Ильина, ст. преп. МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: galinka\_ilina@rambler.ru*

## ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РАЗВИТИИ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В работе обоснованы параметры преемственности в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников на основе принципов природосообразности, культуросообразности, дополнителности. Развитие физических качеств детей рассмотрено с учётом содержания процесса: средства; методы; объём; интенсивность; форма. Принцип преемственности обозначен как основы охраны и наращивания ресурсов личности в контексте непрерывного образования.

**Ключевые слова:** физические качества; принцип преемственности; параметры преемственности; физкультурная деятельность; старший дошкольник, младший школьник; подготовка будущих специалистов по физической культуре в ДОУ.

В настоящее время, в связи с обновлением всех направлений дошкольного и начального общего образования происходят значительные изменения в содержании физкультурно-оздоровительной работы с детьми, что в свою очередь требует совершенствования качества подготовки будущих инструкторов по физической культуре в ДОУ к предстоящей профессиональной деятельности.

С одной стороны, в системе физкультурного образования заметно усилился процесс реорганизации подготовки студентов в сфере физической культуры. Изменяется структура и направление специальностей, идёт работа над образовательными стандартами, требующими повышения качества профессиональной подготовки данных специалистов.

С другой стороны, недостаточная разработанность педагогических основ к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников не позволяет рассматривать физкультурную деятельность детей в условиях непрерывного образования, с

учётом их физической готовности к обучению в школе. Важно отметить, что в структуре физической готовности дошкольника к обучению в школе выделяют две составляющие, которые включают:

- естественно-биологический аспект, объединяющий показатели, отражающие конституционно-типологические, морфологические, функциональные, полоролевые, - совокупность которых отражает уровень физического развития;

- показатели уровня развития физических качеств детей и овладения техникой физических упражнений, подводящих не только к освоению школьной программы, но, главное, к биологической адаптации ребёнка в условиях нового социального статуса.

В нынешней образовательной ситуации следует выделить противоречие между потребностями социума в повышении качества подготовки будущих инструкторов по физической культуре в ДОУ и недостаточной разработанностью педагогических основ реализации принципа преемственности в разви-



тии физических качеств старших дошкольников и младших школьников. Поиск эффективного разрешения данного противоречия, на наш взгляд, определяется профессиональной подготовкой будущих инструкторов по физической культуре в ДООУ к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников. В процессе подготовки данных специалистов, на наш взгляд, важно рассматривать развитие физических качеств дошкольников и младших школьников как двусторонний процесс, в котором:

- с одной стороны, дошкольная ступень сохраняет самоценность дошкольного детства, формирует фундаментальные личностные качества, развивает физические способности детей с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей, позволяющих успешно адаптироваться к школьным нагрузкам;

- с другой стороны, начальная школа продолжает дальнейшее развитие определённого уровня физических качеств, достижений ребёнка-дошкольника.

Кроме того, методика развития физических качеств должна включать средства и методы, с учётом возрастных периодов, половых признаков, психофизиологических и прочих особенностей детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Прежде чем раскрыть параметры преемственности в развитии физических качеств дошкольников и младших школьников, которые необходимо использовать в профессионально-педагогической подготовке студентов, остановимся подробнее на понятии «преемственность», «принцип преемственности». Рассмотрев определение категории «преемственность» с позиции философии, психологии, педагогики, мы сможем определить параметры реализации принципа преемственности в развитии физических качеств дошкольников и младших школьников.

Рассмотрению сущности и закономерностей преемственности посвящены философские исследования Э.А. Баллера, ко-

торый даёт следующее определение данного понятия: «Преемственность» – это связь между различными этапами и ступенями развития, как бытия, так и познания, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы, т.е. при переходе из одного состояния в другое. Связывая настоящее с прошлым и будущим, преемственность тем самым обуславливает устойчивость целого» [1]. Таким образом, преемственность в развитии обеспечивается на основе сохранения и переноса наиболее прогрессивных элементов старого на новую, более высокую ступень с целью дальнейшего развития.

Исследования С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и других, показывают, что преемственность в образовании предполагает: учёт и оптимальное использование возрастных и психологических возможностей детей; учёт амплификации, самоценности каждого возрастного периода.

В связи с этим, важным моментом в обеспечении преемственности развития физических качеств старших дошкольников и младших школьников является разработка параметров согласованного взаимодействия ступеней дошкольного и начального общего образования. В контексте решения этого вопроса необходимо учитывать относительно устойчивую асимметричную гармонию природосообразных и культуросообразных параметров в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников. Опираясь на исследование Е.Н. Рашикулиной [2], связанное с формированием познавательных способностей старших дошкольников и младших школьников, мы представили дополнительную природосообразных и культуросообразных параметров в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников, на рисунке 1.

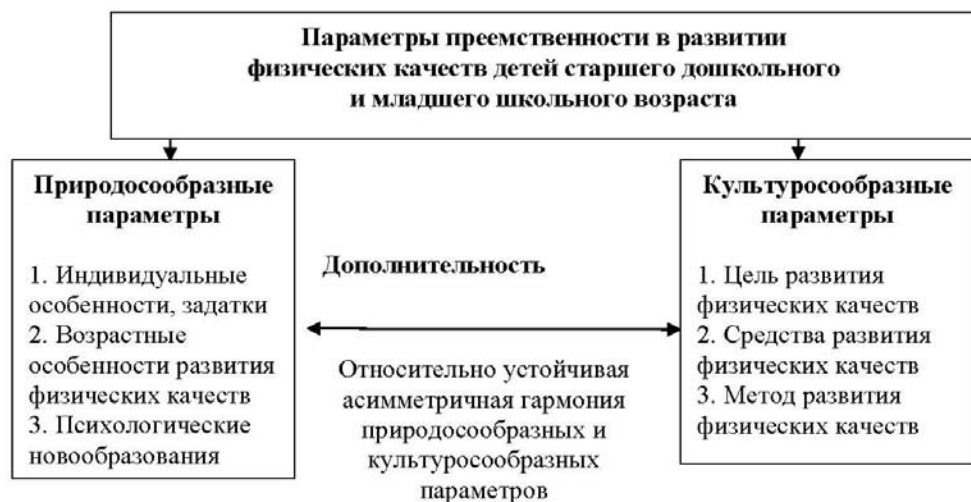


Рис. 1. Дополнительность природосообразных и культуросообразных параметров в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников

Анализируя категорию «преемственность» ряд авторов рассматривает её как дидактический принцип [Ю.К. Бабанский, В.А. Беликов, И.Т. Огородникова и др.], как условие и механизм реализации других принципов учебно-воспитательного процесса [С.М. Годник, И.Д. Зверев и др.], как требование [М.А. Данилов, Б.П. Есипов и др.]. Учёные Р.А. Должикова и Т.А. Ерахтина обобщают в своих исследованиях все имеющиеся подходы, рассматривая данную категорию как принцип, условие, фактор, требование.

В настоящее время, данное направление разрабатывается в исследованиях: Л.И. Айдаровой, Т.И. Безуглой, Н.И. Гуткиной, И.А. Головановой, И.Н. Гончаровой, В.В. Зайко, Н.В.

Нижегородцевой, Е.Н. Рашикулиной, Н.А. Степановой, Л.В. Трубайчук, Г.В. Тугулёвой и др.

В методическом письме Министерства образования Российской Федерации от 25.03.94 г. «Об организации взаимодействия образовательных учреждений и обеспечении преемственности дошкольного и начального общего образования» выделены актуальные и сейчас основания преемственности, которые обеспечивают психологическую и физическую готовность детей к освоению программы начальной школы. Основаниями преемственности являются:

1. Развитие способностей ребёнка как способов самостоятельного решения творческих и других задач, как средств, позволяющих быть успешным в разных видах деятельности.



2. Формирование творческого воображения как направления интеллектуального и личностного развития.

3. Развитие любознательности у дошкольника как основы познавательной активности будущего ученика; познавательная активность выступает не только необходимым компонентом учебной деятельности, но и обеспечивает его интерес к учёбе, произвольность поведения и развитие других важных качеств личности ребёнка.

4. Развитие коммуникативности – умения общаться со взрослыми и сверстниками [3].

Рассматривая принцип преемственности, мы учли проект концепции содержания непрерывного образования разработанный коллективом под руководством Н.Ф. Виноградовой [4, с. 5], в основе которого следующие направления развития ребёнка 3-10 лет:

- психологические новообразования данного периода: рефлексия, как осознание себя и своей деятельности; произвольность, воображение, познавательная активность, понимание и оперирование знаково-символическими средствами;

- социальное развитие: осознание социальных прав и обязанностей, взаимодействие с окружающим миром;

- деятельностное развитие: приоритет ведущей деятельности с опорой на творчество;

- готовность к дальнейшему образованию, к изучению учебных предметов.

Важным моментом в обеспечении непрерывного образования дошкольников и младших школьников являются параметры преемственности в развитии физических качеств детей. Необходимо отметить, что «физические качества» мы рассматриваем как врождённые морфо-функциональные качества [анатомо-физиологические], которые развиваются в процессе физического воспитания, посредством физических упражнений. Благодаря физическим качествам возможна физическая активность человека, проявляющаяся в целесообразной двигательной деятельности. Это сила, ловкость, быстрота, выносливость, гибкость [5]. При выполнении физического упражнения в той или иной степени проявляются все физические качества, но преимущественное значение приобретает какое-либо из них. Развитие физических качеств человека неотделимо от функционирования его личностных характеристик, более того, определяется ими. Большая пластичность детского организма, высокая подвижность нервных процессов, лёгкость образования условно-рефлекторных связей предполагает успешное развитие физических качеств.

В ходе нашего исследования, мы рассмотрели морфофункциональные особенности физического развития детей, особенности развития физических качеств, психологические новообразования, которые в совокупности составили природосообразные компоненты развития физических качеств старших дошкольников и младших школьников.

1. Морфофункциональные особенности физического развития старших дошкольников определяются периодом «первого вытяжения» (ребёнок может вырасти на 7-10 см). Устанавливается постоянство шейной и грудной кривизны. Позвоночный столб чувствителен к деформирующим воздействиям. Начинается сращивание костей таза (подвздошной, седалищной, лобковой). Не закончено окостенение опорных костей носовой перегородки. Скелетная мускулатура характеризуется слабым развитием сухожилий, фасций, связок. Эластичность и гибкость кости. Тонус мышц-сгибателей преобладает над тонусом мышц-разгибателей. ЧСС – 80-110 ударов в минуту. Частое и неглубокое дыхание - 22-24 в минуту.

У младших школьников наибольшей подвижностью обладает позвоночник. Костно-мышечный аппарат не сформировался, поэтому необходимо избегать одностороннего воздействия и упражнений статического характера. ЧСС 80-90 ударов в минуту.

2. Особенности развития физических качеств старших дошкольников и младших школьников определяются следующими показателями:

**Быстрота** - детям доступна сложная реакция (реакция на движущийся объект и реакция выбора), т.е. проявляется быстрота реакции в эстафетах, подвижных играх. Наилучшие результаты достигаются в возрасте 7-13 лет.

**Ловкость** - дети согласованно, последовательно выполняют движения, проявляют быструю сообразительность, инициативу в неожиданно изменяющихся условиях (в подвижных играх), используя пространственные и временные ориентировки. Дети легко схватывают технику сложных физических упражнений, быстро и точно усваивают сложные по координации двигательные действия. Наиболее интенсивно развивается в 7-10 лет.

**Сила** - у детей прослеживается слабость мышц, недостаточная регуляция их нервной системой. Преобладание тонуса мышц-сгибателей. Тщательный отбор динамических упражнений предусматривает кратковременное скоростно-силовое напряжение (упражнения в беге, прыжках, метании, лазанье по гимнастической лестнице), определяемые возможностями опорно-двигательного аппарата, преимущественным развитием крупных мышечных групп, хорошей реакцией ЦНС на кратковременные скоростно-силовые нагрузки.

**Выносливость** – дети обладают большими и возможностями в проявлении общей выносливости. Выполнение упражнений на фоне утомления в силу эмоционального состояния детей может привести к нежелательным результатам, т.к. энергетические ресурсы организма расходуются на возрастное развитие, поэтому слишком большая нагрузка может повредить процессам роста.

**Гибкость** – у детей опорно-двигательный аппарат, особенно позвоночник, отличается пластичностью. Соответственно объём и интенсивность упражнений должны увеличиваться постепенно. Высокий темп развития данного физического качества у детей 7-10 лет.

3. Психологические новообразования у старших дошкольников следующие: произвольность, элементы рефлексии, элементы учебной деятельности. Завершается дифференциация нервных элементов трёх слоёв (ассоциативных зон), в которых осуществляются процессы, определяющие успех сложных умственных действий: обобщения, осознания последовательности событий и причинно-следственных отношений, формирования межанализаторных связей. Ведущая деятельность – игровая.

У младших школьников: рефлексия, смена ведущей игровой деятельности на учебную. Продолжается развитие и перестройка умственных процессов.

Культуросообразные параметры преемственности в развитии физических качеств дошкольников и младших школьников включают следующие содержательные компоненты:

1. Цель развития физических качеств дошкольников определяется необходимостью физической готовности к школьному обучению. Развитие физических качеств детей с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей, позволяющих успешно адаптироваться к школьным нагрузкам. Акцент на здоровьесберегающие технологии. Расширение индивидуального двигательного опыта ребёнка, последовательное обучение основным движениям (ходьба, бег, прыжки, метание, лазанье).

У младших школьников акцент на решение образовательных задач: овладение техникой основных движений, формирование элементарных знаний о здоровом образе жизни. Воспитание нравственных и волевых качеств: дисциплинированность; честность; смелость. Необходимо учитывать, что у первоклассников по сравнению с дошкольниками происходит большее сокращение двигательной активности (в среднем на 50%). Это проявляется: в увеличении продолжительности образовательных занятий с преобладанием статических поз, увлечением компьютерными играми, конструированием, тем самым в снижении интереса (мотивации) детей к физическим упражнениям. В связи с этим, развитие физических качеств младших школьников определяется необходимостью активизировать двигательную деятельность детей, повысить психофизический потенциал посредством физкультурно-оздоровительных технологий [6, с. 99].

2. Средства развития физических качеств: физические упражнения и подвижные игры, сочетание различных форм физической деятельности, с познавательной, музыкальной, художественно-эстетической деятельностью. Следует подчеркнуть особую роль игры как средства реализации преемст-

венности в развитии физических качеств дошкольников и младших школьников. Определяя игровую деятельность у старших дошкольников как ведущую, с позиции нашего исследования, важно учитывать основные элементы структуры как материальной, так и духовной деятельности детей: мотивы, побуждающие к деятельности; цели-образы результатов, на достижение которых деятельность направлена; средства, с помощью которых деятельность осуществляется. В соответствии с этим, в самом процессе взаимодействия субъекта с действительностью выделяются определённым образом мотивированная деятельность в целом, входящие в её состав целенаправленные действия и, наконец, автоматизированные компоненты этих действий - операции, обеспечивающие использование имеющихся средств и условий для достижения необходимого результата.

3. Ведущие методы развития физических качеств у старших дошкольников и младших школьников: *игровой* - с подбором подвижных игр с бегом, прыжками, метанием, бросками; *соревновательный* - с включением соревновательных упражне-

ний в беге на 300 метров, 30 метров, сгибании и разгибании рук в упоре лёжа (упражнения реализуются на фоне максимальной психической концентрации и сопровождается значительной тратой физических и психических сил); *повторный* - с повтором определённых упражнений - заданий (пробежать 4 раза по 30 метров, выполнить 3 подхода к прохождению полосы препятствий), с перерывом между повторами до полного восстановления.

Таким образом, мы определили параметры преемственности в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников на основе принципов природосообразности, культуросообразности, дополнительности.

В ходе дальнейшего исследования, мы определили методическое содержание процесса развития физических качеств старших дошкольников и младших школьников, опираясь на исследование Г.Г. Попова [7]. В таблице 1 представили содержание процесса развития конкретных психофизических качеств детей с учётом средств и методов, интенсивности, объёма, отягощения, формы.

Таблица 1

Содержание процесса развития физических качеств старших дошкольников и младших школьников

Физическое качество	Метод	Интенсивность	Объем	Отягощение	Форма	Средства развития
<i>Быстрота</i>	повторный, игровой, соревновательный	предельная, околопредельная	до появления первых признаков снижения интенсивности	Отсутствует, облегченные условия	физкультурное занятие, подвижная игра, физкультурный досуг	Компьютерные игры (быстрота простой и сложной реакции, подвижность нервных процессов, логика мышления, внимание, память). Бег со старта из различных исходных положений, передвижения в разных стойках. Подскоки со скакалкой, через неё. Ведение, ловля брошенного мяча партнёром. Прыжки через равномерно расставленные барьеры. Подвижные игры с построениями и перестроениями, требующие концентрации внимания и повтора заданий до 3-4 раз. Чередование в них основных движений по определённому сигналу. Эстафеты.
<i>Сила: абсолютная взрывная</i>	повторный, игровой, соревновательный игровой	средняя малая	от 2-х до 6-ти повторений, до 8-ми подходов	околопредельное, среднее	физкультурное занятие, подвижная игра, спортивный досуг	Подтягивание в висе, отжимания в упоре, приседания, упражнения на тренажёрах. Подвижные игры с правилами, определяющими задания на удержание, противодействия партнёров. Упражнения направлены на укрепление основных мышечных групп и выпрямление позвоночника (ОРУ). Подвижные игры с выбором определённых действий, направленных на успешность ребёнка в игровой ситуации. Повторность, последовательность, усложнение двигательных действий и заданий на быстроту реакции детей в процессе игры.
<i>Выносливость</i>	повторный, игровой, соревновательный	средняя, малая малая	до появления первых признаков снижения интенсивности	отсутствует, облегченные условия	физкультурное занятие, подвижная игра, подвижная игра	Упражнения, вызывающие максимальную производительность СС и дыхательной систем. Медленный непрерывный бег (кросс), быстрая ходьба. Повторный бег на отрезках. Ходьба на лыжах, плавание. Продолжительные подскоки, т.е. упражнения циклического и ациклического характера. Подвижные игры и задания, необходимым условием которых является наличие замещающей деятельности и спортивного инвентаря. Замещение становится символическим и постепенно начинается переход к действиям с воображаемыми предметами.
<i>Ловкость</i>	равномерный, игровой, соревновательный, игровой соревновательный	околопредельная, большая	до вынужденного из-за наступившего утомления перехода из средней зоны интенсивности в малую	изменение условий двигательной деятельности	физкультурное занятие, подвижная игра, физкультурный досуг	Упражнения повышенной координационной сложности и содержащие элементы новизны: полоса препятствий, челночный бег. ОРУ динамического характера. Подвижные и спортивные игры с внезапно меняющимися условиями (эффективность упражнений до тех пор, пока они не будут выполняться автоматически). Выполнение основных движений (бег, прыжки, метания, лазания), направленных на развитие двигательной памяти: -запоминание; -припоминание техники двигательного действия в процессе игры.

В итоге, необходимо отметить, что нами обоснованы параметры преемственности в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников на основе принципов природосообразности, культуросообразности, дополняемости. Развитие физических качеств детей рассмотрено с учетом соответствующей реализации средств, методов и форм. Важно подчеркнуть, что принцип преемственности в развитии физических качеств дошкольников и младших школьников реализуется в нашем исследовании с позиции сохранения фундамента полноценного физического и психи-

ческого здоровья детей, как основы охраны и наращивания ресурсов личности в контексте непрерывного образования.

Эффективная реализация принципа преемственности в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников зависит от качества подготовки будущих инструкторов по физической культуре в ДОУ к предстоящей профессиональной деятельности, содержательные компоненты которой будут рассмотрены нами в дальнейшей научно-исследовательской работе.

#### Библиографический список

1. Баллер, Э.А. Преемственность в развитии культуры. – М.: Наука, 1969.
2. Рашикулина, Е.Н. Подготовка педагогов к реализации принципа преемственности дошкольного и начального школьного образования: учебно-методический комплекс / Е.Н. Рашикулина, Н.А. Степанова. – Магнитогорск: МаГУ, 2009.
3. Асмолов, А.А. Об организации взаимодействия образовательных учреждений и обеспечении преемственности дошкольного и начального общего образования // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 6.
4. Виноградова, Н.Ф. Концепция преемственности дошкольного и начального школьного звеньев образования // Начальная школа. – 2000. – № 4.
5. Захаров, Е. Энциклопедия физической подготовки: Методические основы развития физических качеств / Е. Захаров, А. Карасёв, А. Сафронов. – М.: Лептос. 1994.
6. Здоровьесберегающие образовательные технологии: Материалы междисциплинарной научно-практической конференции, Москва, 25 октября 2007 г. / отв. ред. Е.В. Усова. – М.: Издат-во СГУ, 2007.
7. Подготовка ребенка к школе: требования и диагностика: учебное пособие / под ред. С.Ф. Багаутдиновой, Н.И. Левшиной, Н.А. Степановой. – Магнитогорск: МаГУ, 2010.

#### Bibliography

1. Baller, E.A. Preemstvennostj v razvitii kuljturih. – M.: Nauka, 1969.
2. Rathikulina, E.N. Podgotovka pedagogov k realizacii principa preemstvennosti doskoljnogo i nachaljnogo shkoljnogo obrazovaniya: uchebno-metodicheskij kompleks / E.N. Rathikulina, N.A. Stepanova. – Magnitogorsk: MaGU, 2009.
3. Asmolov, A.A. Ob organizacii vzaimodejstviya obrazovatel'nykh uchrezhdenij i obespechenii preemstvennosti doskoljnogo i nachaljnogo obthego obrazovaniya // Doshkolnoe vospitanie. – 1994. – № 6.
4. Vinogradova, N.F. Konceptiya preemstvennosti doskoljnogo i nachaljnogo shkoljnogo zvenjev obrazovaniya // Nachaljnaya shkola. – 2000. – № 4.
5. Zakharov, E. Ehnciklopediya fizicheskoy podgotovki: Metodicheskie osnovy razvitiya fizicheskikh kachestv / E. Zakharov, A. Karasyov, A. Safronov. – M.: Leptos. 1994.
6. Zdorovjesberegayuthie obrazovatel'nihe tekhnologii: Materialih mezhdisciplinarnoy nauchno-prakticheskoy konferencii, Moskva, 25 oktyabrya 2007 g. / otv. red. E.V. Usova. – M.: Izdat-vo SGU, 2007.
7. Podgotovka rebenka k shkole: trebovaniya i diagnostika: uchebnoe posobie / pod red. S.F. Bagautdinovoy, N.I. Levshinoy, N.A. Stepanovoy. – Magnitogorsk: MaGU, 2010.

Статья поступила в редакцию 10.07.11

УДК 159. 922

**Levchenko A.V. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF TIMELY TRANSSPECTIVENESS OF SELFACTUALIZING PERSON.** The results of empirical research of psychological aspects of selfactualizing person's timely transspectiveness are presented in the article. The concrete descriptions of the formal aspects and the content of personal transspectiveness with a different level of selfactualization are being given.

**Key words:** timely transspectiveness, formal aspects and content of timely transspectiveness, selfactualization, selfactualizing person.

**А.В. Левченко, аспирант ДВГУПС, г. Хабаровск, E-mail: savostyanovanastya@rambler.ru**

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВРЕМЕННОЙ ТРАНССПЕКТИВЫ САМОАКТУАЛИЗИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования психологических характеристик временной трансспективы самоактуализирующейся личности. Описываются конкретные характеристики формальных параметров и содержание трансспективы личности с разным уровнем самоактуализации.

**Ключевые слова:** временная трансспектива, формальные параметры и содержание временной трансспективы, самоактуализация, самоактуализирующаяся личность.

Актуальность исследования проблемы временной трансспективы обусловлена необходимостью описать полный жизненный хронотоп личности, в котором прошлое, настоящее и будущее рассматриваются не как автономные фрагменты, а как части единой временной структуры. Анализ исследований, посвященных данной теме [1; 2; 3], позволяет сделать выводы об отсутствии единого понимания сущности данного феномена. В то же время для современной психологической науки характерно признание того, что являясь смыслообра-

зующей основой жизненного пути человека, временная трансспектива идентична осознанному переживанию направленности и результативности собственной жизни. Следовательно, восприятие и осмысление прошлого, настоящего и будущего играют детерминирующую роль в поведении личности, выступают в качестве его «ориентировочной основы» и кристаллизуют смысл жизни.

Вопросы смысла жизни и определения ценностных ориентиров личности являются, в свою очередь, центральными для

гуманистической психологии, рассматривающей проблемы самоактуализации. Процесс самоактуализации связан не только с выявлением человеком субъективных представлений о собственном предназначении и формированием жизненного смысла как высшего интегративного образования, но и со способностью составлять программу достижения этих смыслов на основе умения делать осознанный и ответственный выбор. Таким образом, временная транспектива, отражающая ценностно-смысловые аспекты субъективного времени, и проявляющаяся в способности человека одним взглядом охватить весь жизненный путь, поднявшись от простых воспоминаний до осмысления значения своей жизни, обеспечивает гармонию личности и способствует ее самоактуализации [4].

Поскольку одной из форм осуществления самоактуализации выступает личностное и профессиональное самоопределение, в своей работе мы обратимся к студенчеству – особой социальной общности людей, объединенных институтом высшего образования и находящихся на пересечении эпохи юности и зрелости. В целом, студенческий период характеризуется тем, что начало самостоятельной трудовой деятельности, с которой обычно связывается социальная зрелость, отодвигается. Увеличение времени на подготовку к взрослой жизни ведет к расширению сферы индивидуального самоопределения и повышению его осознанности. В студенческой выборке наблюдается большая свобода выбора по сравнению с другими социальными слоями молодежи и меньше сковывающих факторов, что приводит к разнообразию индивидуальных вариаций. Обратной стороной свободы выбора является усложнение процесса самоопределения, в том числе ценностного [5].

Целью нашей работы стало исследование психологических характеристик временной транспективы самоактуализирующейся личности. Объектом исследования – временная транспектива личности, а ее предметом – формальные параметры и содержание временной транспективы самоактуализирующейся личности. В качестве гипотезы выступило предположение о том, что формальные параметры временной транспективы, а также содержание временных зон и ценностно-смысловая переработка темпорального опыта, образующие ее содержание, определяют уровень самоактуализации личности.

Методологической и теоретической основа исследования послужили концептуальные положения системного подхода к изучению личности (Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов и др.), представления гуманистической психологии о личности как саморазвивающейся, самосовершенствующейся системе (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. Франк и др.). Постановка и осуществление задач исследования были возможными благодаря накопленным в отечественной науке теоретическим и эмпирическим исследованиям в области психологии личностного времени (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина, В.И. Ковалев, Е.И. Головаха, Д.А. Леонтьев, А.А. Кроник, Л.А. Регуш, К.И. Воробьева, Л.В. Бороздина, И.А. Спиридонова и др.), а также в зарубежных исследованиях (Ш. Бюлер, П. Жане, К. Левин, Д. Ньюттен, А. Ньюгартен, Ф. Зимбардо, Д. Бойд и др.).

Эмпирическими методами исследования выступили: тестирование (самоактуализационный тест (САТ) в модификации Ю.Е. Алешинной, Л.Я. Гозмана и М.В. Кроза, методики «Инверсия удаленности. Формирование списка событий», «Временные децентрации», «Шкалы переживания времени» А.А. Кроника, Е.И. Головахи, опросник временной перспективы личности Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной, тест «Смыслжизненные ориентации» Д.А. Леонтьева, тест «Индекс жизненной удовлетворенности» А. Ньюгартен). Мы также использовали статистические методы обработки данных (t-критерий Стьюдента, критерий хи-квадрат, коэффициент корреляции Пирсона, однофакторный дисперсионный анализ ANOVA).

Применение в ходе эмпирического исследования перечисленных методов позволило нам сформулировать ряд выводов относительно формальных параметров и содержания временной транспективы студентов с разным уровнем самоактуализации.

9) У студентов с разным уровнем самоактуализации существуют различия в протяженности временной транспективы и ее частей. В частности, у самоактуализированных студентов временная транспектива характеризуется большей протяженностью за счет увеличения длины временной перспективы, при соответствии временной ретроспективы реальному возрасту испытуемых. У их сверстников с низким уровнем самоактуализации, временная ретроспектива обладает меньшей длиной и не соответствует фактическому возрасту, временная перспектива укорочена, за счет включения в нее только событий ближайшего будущего, а, следовательно, и транспектива в целом обладает меньшей протяженностью.

Протяженность временной транспективы испытуемых находится во взаимосвязи с уровнем их креативности, спонтанности, независимости ценностей и поведения. Длина временной ретроспективы напрямую связана с основными параметрами личностной самоактуализации – компетентностью во времени, независимостью, ценностными ориентациями, сензитивностью к себе, спонтанностью, самоуважением, принятием агрессии, контактностью и креативностью. Протяженность временной перспективы студентов взаимосвязана только с присущим им уровнем творческой направленности.

2) Плотность отдельных частей временной транспективы не различается у студентов с разным уровнем самоактуализации. Наибольшую плотность у студентов с высоким уровнем самоактуализации, также как и у малосамоактуализированных имеет временная перспектива, наименьшую – зона настоящего. Сопоставление плотности временной транспективы с параметрами самоактуализации личности привело нас к обнаружению положительной связи между плотностью настоящего испытуемых и принятием ими агрессии.

3) Студентам с высоким уровнем самоактуализации присуще доминирование направленности временной транспективы на зону настоящего, малосамоактуализированным – на зону будущего. Децентрация прошлого же связана с низким уровнем самоактуализации студентов и слабой выраженностью у них большинства ее параметров – компетентности во времени, поддержки, ценностных ориентаций, гибкости в поведении, сензитивности к себе, спонтанности, самоуважения, самопринятия, принятия агрессии, контактности, познавательных потребностей и креативности. Децентрация настоящего, взаимосвязана с высоким уровнем самоактуализации личности в целом и основными ее параметрами, кроме синергии и креативности. Децентрация будущего имеет взаимосвязь только с низким уровнем представлений о природе человека.

4) Самоактуализированные студенты время своей жизни оценивают как непрерывное, цельное, разнообразное, насыщенное, организованное, быстрое и приятно-беспредельное, их малосамоактуализированные сверстники как прерывистое, раздробленное, однообразное и пустое, неорганизованное и медленное, а также неприятно-ограниченное. Переживание непрерывности, цельности, организованности, приятности и беспредельности времени жизни связано с высоким уровнем личностной самоактуализации, однообразие, пустота и медленное течение с низким ее уровнем. Кроме этого, студенты, способные к установлению глубоких и тесных контактов с людьми, склонны оценивать время своей жизни как скачкообразное, а способные к целостному восприятию мира людей и пониманию противоположностей как ненапряженное.

Для студентов с высоким уровнем самоактуализации характерно позитивное отношение к прошлому, гедонистическое к настоящему и слабая ориентация на будущее. Малосамоактуализированные респонденты чаще испытывают негативные эмоции к своему прошлому, фатализм по отношению к настоящему и ярко выраженную привязанность к будущему. Негативное отношение к прошлому связано с низкой выраженностью у студентов базовых характеристик самоактуализации и блоков ценностей, чувств, самовосприятия, межличностной чувствительности и отношения к познанию. Позитивное отношение к прошлому связано с выраженной склонностью воспринимать природу людей как положительную. Уровень гедонизма коррелирует с высокой выраженностью

всех параметров самоактуализации, кроме представлений о природе человека, принятия агрессии и контактности. Фаталистически воспринимают настоящее студенты с низким уровнем поддержки, ценностных ориентаций, самопринятия, принятия агрессии, контактности и креативности. Ориентация на будущее выявлена при низком уровне самоактуализации в целом. Таким образом, эмоционально предпочтение личностью будущего отрицательно взаимосвязано с уровнем ее креативности, самовосприятием, чувствами и ценностями, а также с принятием агрессии, компетентностью во времени и независимостью.

5) Содержание прошлого самоактуализированных студентов составляют в основном позитивные события отдаленного и ближайшего прошлого. В большинстве из них отражается развитие и совершенствование самих испытуемых и близких им людей, а описанные детали прошедшего периода жизни демонстрируют ностальгическое отношение к ней. Прошлое студентов с низким уровнем самоактуализации включает перечень негативных событий и принятых решений. Кроме того, респонденты склонны центрироваться на событиях ближайшего прошлого, выпуская из внимания период дошкольного детства. Содержание настоящего студенты с высоким уровнем самоактуализации описывают через ведущую для их возраста деятельность – обучение в вузе и построение межличностных отношений. Студенты с низким уровнем самоактуализации в настоящем живут проблемами в отношениях, изменением внешности и тревожными ожиданиями. Будущее представителей самоактуализированной группы весьма расширено, за счет включения в него отдаленных событий, и отражает мотивацию испытуемых к личностному и профессиональному росту, продолжению и развитию своего рода. События, представленные здесь, носят позитивный или нейтральный характер. В то время как малосамоактуализированные студенты склонны описывать исключительно ближайшее будущее и наполнять его неудачами.

Испытуемые с высоким уровнем самоактуализации оценивая удаленность жизненных событий чаще придерживаются реальной хронологии, тогда как их сверстники с низким уровнем самоактуализации события жизни склонны инверсировать – приближать или удалять от временного центра настоящего. Причем, чаще всего они изменяют удаленность событий будущего. Здесь имеет место отрицательная взаимосвязь количества инверсий и уровня самоактуализации. Следовательно, чем выше компетентность личности во времени, ее независимость, ценностные ориентации и гибкость поведения, сензитивность и спонтанность, самоуважение и самопринятие, представления о природе человека и принятие агрессии, тем реже она будет нарушать реальную хронологию течения времени своей жизни. Инверсирование студентами событий прошлого связано с низким уровнем их независимости, гибкости поведения, сензитивности к себе, самоуважения и представлений о природе человека. Инверсирование будущего связано со слабой выраженностью всех параметров самоактуализации, кроме компетентности во времени, блоком концепции человека и отношением к познанию.

6) Студенты с высоким уровнем самоактуализации отличаются от своих малосамоактуализированных сверстников высокой удовлетворенностью и осмысленностью жизни, а также

наличием осознанных целей, интересом к процессу и результату своего существования, верой в свои возможности управления жизнью. Мы обнаружили положительную взаимосвязь уровня и параметров самоактуализации личности с перечисленными компонентами ценностно-смыслового обобщения ее темпорального опыта. Исключением выступает отсутствие связи между степенью осмысленности жизни человека, его целями, признанием возможности их достижения, интересом к процессу жизни, удовлетворенностью самореализацией и положительными представлениями о природе человека. Так же наличие осознанных жизненных целей испытуемых не взаимосвязано со степенью выраженности их стремления приобрести знания об окружающем мире.

7) Такие формальные параметры временной транспективы студентов как направленность и эмоциональная оценка влияют на уровень их самоактуализации. Причем, направленность испытуемых на прошлое и негативное отношение к нему, а также эмоциональная привязанность к будущему препятствуют их самоактуализации. В свою очередь, направленность на настоящее и переживание времени жизни как цельного, разнообразного, насыщенного, организованного, быстротечного, приятного и беспредельного выступают факторами самоактуализации личности.

8) Содержание временной транспективы студентов, а именно ценностно-смысловая переработка их темпорального опыта, актуализированная в виде осознанных целей, интереса к настоящему моменту времени, удовлетворенности самореализацией, признания возможностей управлять происходящим, в целом осмысленность и удовлетворенность жизнью, положительно влияет на их самоактуализацию. Изменение же реальной хронологии событий собственного прошлого и будущего, субъективное их приближении или удаление, наоборот, затрудняет процесс самоактуализации и приводит к низкому уровню развития данного качества у человека.

9) Ряд формальных характеристик временной транспективы студентов является следствием влияния уровня и отдельных параметров их самоактуализации. В частности, длина временной транспективы зависит напрямую от уровня развития поддержки, спонтанности и креативности личности, длина временной ретроспективы от уровня самоактуализации в целом, длина перспективы только от креативности. Принятие человеком своей агрессии и понимание ее как естественного проявления влечет за собой увеличение плотности психологического настоящего. Высокий уровень контактности влияет на переживание времени как плавного, а уровень самоактуализации в целом как непрерывного. Представления о природе человека и низкий уровень креативности студентов формирует у них позитивное отношение к прошлому. Высокий уровень самоактуализации определяет гедонистическое отношение к настоящему, в то время как низкий влечет фатализм.

Таким образом, изложенный в главе материал приводит нас к выводу о том, что содержание временной транспективы и такие ее формальные параметры, как направленность и эмоциональная оценка выступают факторами самоактуализации личности. Уровень самоактуализации человека, в свою очередь, оказывает влияние на протяженность и плотность временной транспективы.

#### Библиографический список

1. Бороздина, Л.В. Возрастные изменения временной транспективы субъекта. Сообщение I: Формальные параметры / Л.В. Бороздина, И.А. Спиридонова // Психологический журнал. – 1998. - №2.
2. Бороздина, Л.В. Возрастные изменения временной транспективы субъекта. Сообщение II: Содержание / Л.В. Бороздина, И.А. Спиридонова // Психологический журнал. – 1998. - №3.
3. Ковалев, В.И. Категория времени в психологии (личностный аспект) // Категории материалистической диалектики в психологии / под ред. Л.И. Анцыферовой. – М.: Наука, 1988.
4. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл. – 1999.
5. Леонтьев, Д.А. Самореализация // Человек: философско-энциклопедический словарь. – М.: Наука. – 2000.

## Bibliography

1. Borozdina, L.V. Vozrastnihe izmeneniya vremennoy transspektivih subjekta. Soobthenie I: Formaljnihe parametrij / L.V. Borozdina, I.A. Spiridonova // Psikhologicheskij zhurnal. – 1998. - №2.
2. Borozdina, L.V. Vozrastnihe izmeneniya vremennoy transspektivih subjekta. Soobthenie II: Soderzhanie / L.V. Borozdina, I.A. Spiridonova // Psikhologicheskij zhurnal. – 1998. - №3.
3. Kovalev, V.I. Kategoriya vremeni v psikhologii (lichnostnij aspekt) // Kategorii materialisticheskoy dialektiki v psikhologii / pod red. L.I. Ancihferovoj. – M.: Nauka, 1988.
4. Maslou, A. Novihe rubezhi chelovecheskoj prirodih. – M.: Smisl. – 1999.
5. Leontjev, D.A. Samorealizacija // Chelovek: filosofsko-ehnciklopedicheskij slovarj. – M.: Nauka. – 2000.

Статья поступила в редакцию 10.07.11

УДК 37.013.46

**Novichkova N.M. HUMANISTIC EDUCATIONAL PROCESS FOR A SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE PERSON.** In article humanistic educational process is considered: as one of mechanisms of formation of a new education system of the XXI-st century, as a resource of a sustainable development of the modern person necessary both for the person, and for a sustainable development of the nature, society, space.  
**Key words:** the sustainable development theory, a sustainable development of the person, humane pedagogics, humanistic educational process, humanistic values and meanings.

**Н.М. Новичкова**, доц. каф. педагогики ФГБОУ ВПО «Ульяновский педагогический университет им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, E-mail: pownad@mail.ru

## ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

В статье рассматривается гуманистический образовательный процесс: как один из механизмов становления новой системы образования XXI века, как ресурс устойчивого развития современного человека, необходимого как для самого человека, так и для устойчивого развития природы, общества, космоса.

**Ключевые слова:** теория устойчивого развития, устойчивое развитие человека, гуманная педагогика, гуманистический образовательный процесс, гуманистические ценности и смыслы.

На рубеже второго и третьего тысячелетий общество вступило в эпоху, научно-теоретическое осмысление которой сопровождается в виде теории о ноосфере и устойчивом развитии общества (Б.А. Астафьев, Ю.Г. Бондаренко, В.И. Вернадский, Л.С. Гордина, В.П. Казначеев, Н.С. Касимов, К.К. Колин, М.Ю. Лимонад, Ю.Л. Мазуров, Н.Н. Моисеев, А.Д. Урсул, Г.И. Шипов и др.). Под устойчивым развитием понимают управляемое развитие общества, не разрушающее своей природной основы и обеспечивающее выживание и непрерывное развитие цивилизации [1, с. 1]. Одним из приоритетных механизмов ноосферных трансформаций называют становление новой системы образования как модели образования XXI века, выполняющей функцию подготовки человека к опережающим действиям по выживанию цивилизации в условиях глобального кризиса и перехода к устойчивому развитию [1, с. 3]. По мнению Урсула А.Д., новой образовательной системой должна стать образовательная система для устойчивого развития, которая должна развиваться опережающе, более быстрыми темпами, ориентироваться на непреходящие фундаментальные ценности и цели, на грядущую ноосферную культуру, способствующую выживанию цивилизации и дальнейшему устойчивому развитию [там же].

В связи с этим важнейшим действием представляется обеспечение устойчивого развития самого человека как духовного и человеческого, способного к творчеству и саморазвитию, к ответственному выбору в условиях поликультурного и полисистемного мира, а образовательной системой для этого – гуманистическая система, ценности и цели которой носят непреходящий характер и направлены на сохранение и создание человека не только как представителя Homo sapiens, но и представителя Homo humanus.

Устойчивое развитие мирового сообщества, на наш взгляд, необходимо связать: на мега- и макро-уровнях – с конструктивным и сбалансированным решением глобальных проблем (планетарных: экологических, продовольственных, демографических и др.; формационных, цивилизационных, межкультурных и антицивилизационных); на мезо-уровне – с решением национальных, этнокультурных, социально-

экономических, социокультурных, социоприродных и других проблем, как детерминированных и связанных с глобальными проблемами; на микро-уровне – с решением тех проблем, которые сопровождают жизнеустойчивость всех живых систем и существ, и, прежде всего, – самого человека как основной составляющей ноосферы. Этот уровень решения проблем, обеспечивающий свой вклад в достижение устойчивого развития, непосредственно предполагает разработку теоретических проблем в научном педагогическом познании, исследование проблем образования в контексте современного устойчивого развития. Но, несмотря на иерархичность выделенных уровней проблем для решения человеческим сообществом, микро-уровень не является последним по значимости, наоборот, качеством решения его проблем напрямую обуславливает качество решения проблем мезо-, макро- и мега-уровня. Это связано с необходимостью обеспечения не только сохранности жизнеустойчивости самого человека, но и созидания его нового качества в виде развития его духовно-нравственной, творческой, созидательно-деятельностной сущности, необходимой для решения всех других проблем.

Развитие современного образования нуждается в реализации идей и подходов гуманистической педагогики, которая способна обеспечить образовательный процесс, адекватный перспективным прогрессивным тенденциям и процессам человеческой цивилизации в эпоху устойчивого развития. С этим связаны миссия, сущность, образовательные ориентиры и ожидаемые результаты гуманистического образовательного процесса, воплощающего и реализующего идеи и положения гуманистической педагогики как педагогики, обеспечивающей устойчивое и эволюционное развитие человека по пути его духовного восхождения к самому себе.

Современное общество, как известно, переживает углубляющийся системный кризис цивилизации, который включает в себя не только экономический, продовольственный, энергетический, экологический кризисы, но и интеллектуальный, духовный, кризис детства, педагогический кризис (последние напрямую связаны с научным педагогическим поиском). В современной ситуации человечество обеспокоено по-

иском решения важнейших проблем: как спасти человека, человеческую цивилизацию и биосферу? А вместе с тем – как спасти ребенка, начиная с его детства, с пренатального периода его развития? Каким должен быть образовательный процесс, направленный на спасение и развитие человека в ребенке?

Спасение человечества связывают, с одной стороны, с преодолением кризисов: энергетического, экологического, экономического и др., а с другой, – с ростом духовности конкретного человека и всех людей на Земле как условием и результатом преодоления духовного кризиса в обществе. Так, по мнению ученых, «именно... Духовность будет доминантой развития в грядущей «Ноосферной Цивилизации», о которой столько думали В.И. Вернадский и семья Рерихов» [2, с. 4]. Образовательный процесс также не избежал переживаемого обществом духовного кризиса. Дефицит духовности в обществе в условиях его растущей технократизации, информатизации, коммерциализации, индивидуализации. В наших школах не принято говорить о душе, хотя каждый из детей и взрослых нуждается в находящемся рядом душевном человеке; духовность понимается нередко только в религиозном смысле и педагоги несколько формально и легковесно относятся к проблеме формирования духовности воспитанника, хотя общество мечтает о сильных и духовно-нравственных людях, патриотах и гражданах; гуманистические отношения ошибочно представляются утопичными или трудно достижимыми, хотя, именно в них нуждается каждый ребенок, поскольку они несут созидательную и гармонизирующую силу в человеческих и педагогических отношениях в условиях дефицита духовности в обществе.

Само детство как особый мир человека переживает кризис, что вызвано вторжением взрослого мира в пространство детства, навязыванием миру детства взрослых взглядов, приписыванием взрослых отношений и пороков детям, иницированием «взрослости» в мире детства, манипулированием сознанием человека детства [3]. В чем же может быть выход из кризиса детства в конкретном образовательном учреждении? На наш взгляд, если стратегия выживания природы состоит в экологии природы, стратегия выживания человека – в экологии человека, то стратегия выживания ребенка как части природы заключается в экологии детства и ребенка. Педагогикой экологии детства и ребенка в современной педагогической действительности, на наш взгляд, выступает гуманистическая педагогика. Ее основные ценности и смыслы: духовность, гуманность, творчество, гармония, внутренняя свобода выражают сущность духовного гуманизма. Они направлены на содействие природе ребенка в восхождении к самому себе как к человеку, на защиту самоценности ребенка и самобытности детства, на становление человечности в условиях творческого, свободного и гармоничного развития и саморазвития ребенка на основе сотрудничества с взрослым, его поддержки и гуманного сопровождения развития человека в ребенке.

Гуманная педагогика, как известно, не является открытием современной педагогической мысли. По мнению педагога гуманиста Ш.А. Амонашвили, новое здесь, состоит в том, что мы осознаем ее суть, которая дается вот уже несколько тысячелетий высшими источниками – священными писаниями мировых религий и классическими педагогическими учениями [4, с. 4]. В настоящее время гуманная педагогика ориентирована на эволюционное развитие целостного человека, в воспитании и обучении которого реализуются идеи единства: духовного и физического в человеке, его духовного и материального мира, рационального и иррационального проявления его сущности, научного и религиозного миропонимания, земного и космического плана его бытия.

Педагогическое сообщество медленно, но постигает высоты гуманистической педагогики, педагогическая деятельность постепенно растет до гуманистического качества, а результатом этого должен стать реальный гуманистический образовательный процесс. Замечательным ориентиром для педагога выступает известный гуманистический опыт воспитания и обучения, представленный в педагогике XX века богато и

разнопланово (Ф. Адлер, Л. Кольберг, Я. Корчак, М. Монтессори, А. Нейл, К. Роджерс, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский, С. Френе, Р. Штейнер и др.).

В современном педагогическом пространстве существует гуманистический опыт как реально воплощенный, обоснованный научно, выверенный временем (Ш.А. Амонашвили, О.С. Газман, В.А. Караковский, А.Н. Тубельский, М.П. Щетинин, и др.). А гуманистическая педагогика Ш.А. Амонашвили, на наш взгляд, позволяет образованию эпохи устойчивого развития решать важнейшие перспективно-созидательные задачи, связанные именно с сохранением и созданием человеческой сущности человека. Она оперирует признанием социоприродной сущности ребенка, пониманием сущности внутренней активности ребенка как человека духа и души, как части природы, признанием творческой активности самого человека, педагогическими смыслами общепланетарной направленности.

Сегодня существует множество педагогических теорий, концепций, систем, моделей, технологий и т.д., которые появляются и обосновываются как вызванные требованиями времени и потому имеющие актуальность, связанную с потребностями и задачами текущего времени, которое имеет свойство изменяться и проходить вместе с наполняющим его содержанием жизни. Но следует различать требование или веление времени, вызов времени и зов грядущего. Именно гуманистическая педагогика с ее непреходящими гуманными ценностями и смыслами во благо человеку способна ответить на зов грядущего как духовная оформленная сфера научного гуманитарного знания и человековедения. Гуманная педагогика содержит тот ресурс, который необходим педагогике как науке и форме сознания для ее согласования с потребностями человека и общества в их устойчивом развитии: она позволяет в образовательном процессе сохранить человеческую сущность ребенка как растущего человека, созидать его новое качество, развивая, человечность. В этой связи интересна точка зрения А. Печчи, согласно которой, источники кризисов «лежат внутри, а не вне человеческого существа» и решение всех проблем «должно исходить, прежде всего, от изменения самого человека, его внутренней сущности» [5, с. 14].

Известно, что в обществе часть проблем обозначают как «мальтузианский кризис», суть которого заключается в невозможности согласовать традиционными средствами потребности растущего человечества с ресурсными возможностями оскудевающей планеты [6, с. 14]. Суть современного педагогического кризиса (по аналогии с мальтузианским) можно обозначить, как невозможность педагогики согласовать потребности общества в устойчивом развитии цивилизованного человека с ее традиционными научными и практическими образовательными средствами, которые исчерпали свой ресурс в качестве основных для воспитания и обучения человека эпохи ноосферы. Кризис в научном педагогическом познании, на наш взгляд, выражается в неспособности современной негуманистической педагогики гармонично развивать себя в согласии с потребностями растущего человека, в неспособности обеспечить интересы духовного и гармоничного развития человека-творца, а значит, – в неспособности обеспечить поступательное, эволюционное и устойчивое развитие человека, а вместе с ним – природы, общества, культуры.

С этой точки зрения убедительно выступает культурологическая позиция И.Е. Видт, согласно которой суть кризиса современного образования состоит в исчерпаемости культурной адекватности образовательной парадигмы, созданной для индустриальной культуры [7, с. 33]. А постиндустриальная эпоха, предполагающая иные культурные основания общества, предполагает и соответствующую модель образования, которая является креативной, поскольку, по мнению И.Е. Видт, «творчество становится индивидуальной, социальной и производственной ценностью» (там же). Эволюция субъектов культуры, по мнению ученых, идет по пути восхождения оснований бытия к социальным и гуманистическим (И.Е.Видт), а это – долгий путь к гуманистической этике в обществе (М.Н. Дудина). Так, следует заметить, культурологи

признают необходимость, неизбежность и инновационность гуманистических оснований культуры и общества.

Гуманистический образовательный процесс, реализуемый на основе гуманистических ценностей, смыслов, идей и подходов, необходимо изучать, по мнению философов, как объект человеческой деятельности, в которой «мировоззрение гуманизма институционализируется и социализируется, образуя те или иные культурные формы в сфере педагогики и воспитания» [8, с. 5]. Он включает в себе определенную гуманистическую специфику, содержащуюся в компонентах и элементах его культурных форм, которые являются педагогическими по природе в силу их гуманистичности и реализуют его как образовательный процесс с целью раскрытия в человеке человеческого как человеческого. Стратегически цель гуманистического образовательного процесса состоит не столько в становлении человека как представителя рода *Homo sapiens*, сколько – как представителя рода *Homo humanus*, для чего необходимы, на наш взгляд, вполне специфические педагогические условия, еще не обеспечивающиеся широко в современном образовании и требующие достаточной научно-теоретической проработанности и эмпирической подтвержденности.

Особенностью цивилизационного процесса является наличие универсального рынка как основного механизма саморазвития любых систем синергетической природы (или, естественного механизма отбора, созданного Природой) [6, с. 11]. Сеем предположить, что более жизнеспособными будут те педагогические системы и типы образовательных процессов, которые обеспечат не только выход из кризисов, но что гораздо важнее – эволюционное стабильное развитие самого человека и человеческого сообщества. Таким открытием в педагогической мысли способна выступить гуманистическая педагогика, а в образовательной практике – гуманистический образовательный процесс.

С конца 90-х XX в. в отечественной педагогике наблюдается тенденция – гуманизация образования: как реализация и самораскрытие гуманистических начал в образовательном процессе; как становление гуманистического образовательного процесса, в котором все его педагогические основания соответствуют (или адекватны) природе человека, его духовной и нравственной сущности. Определенный вклад в разработку гуманистических основ образовательного процесса внесли диссертационные исследования, в которых:

раскрыты историко-педагогические аспекты гуманной педагогики (М.З. Акьюлова, Ю.С. Бузыкова, М.А. Гончаров, Е.В. Кадзукова, В.А. Калачева, Е.В. Карташева, Л.Ф. Иванова, Л.В. Образцова, А.П. Ромаев, Н.Б. Ромаева, Ю.И. Симакова, В.Ф. Смолков, Ф.М. Сокольников, Н.И. Сокурова, Е.Ю. Титова, В.И. Чумаков, Н.П. Юдина и др.);

изучены основные проблемы теории и практики гуманистического воспитания ряда отечественных и зарубежных воспитательных систем (Р.А. Валеева, А.В. Гаврилин, Л.Н. Перелыгина, Н.Г. Сергеева, Р.Р. Сафин и др.);

охарактеризовано развитие ряда гуманистических идей и опыт их воплощения в педагогической практике различных систем (И.А. Бирич, В.Ф. Ефимов, А.А. Лебеденко, Т.Н. Мишина, Б.Л. Сова, И.В. Шубина, Н.И. Элиасберг и др.);

определен ряд педагогических условий, необходимых для подготовки будущего педагога к гуманистическому образовательному процессу (Ю.В. Аннушкин, В.А. Зезбеева, С.П. Иванова, Е.П. Марычева, А.И. Салов, Л.С. Миллер, В.Н. Черепанова, А.В. Шульженко и др.).

Но тенденция гуманизации образования сможет перерасти в гуманистический образовательный процесс при наличии взаимосвязанных и взаимообусловленных условий, по меньшей мере, следующих: а) наличие развивающейся гуманистической педагогики (она есть, но в силу ряда причин не востребована в практике); б) наличие педагогов – гуманистов; в) наличие педагогических средств, гуманистических по природе, содержанию; г) сам образовательный процесс как сфера воплощения гуманистических идей в педагогической реально-

сти; д) педагогическая подготовка будущих учителей, способных организовать гуманистический образовательный процесс.

Гуманистический образовательный процесс на уровне образовательной системы, на наш взгляд, представляет собой систему воспитания и обучения, в которой создаются условия для становления личности, отличающейся гуманистической направленностью личностных свойств, жизненного отношения, наличием духовного начала в личности, способной к проявлению человечности. На уровне ценностной основы педагогического процесса гуманистический процесс следует представить как педагогический процесс, в котором все его стороны организуются на основе и сообразно гуманистическим ценностям и они же предусматриваются в качестве основных ожидаемых результатов: человечность (гуманность), духовность, гармония (гармоничность), творчество, экологичность, внутренняя свобода. Культивирование этих ценностей как жизненных ценностей современного человека в образовательном процессе и создает основу для устойчивого развития самого человека, его человеческой сущности, без чего не может быть устойчивого развития природы и общества.

В настоящее время ученые, исследующие проблемы, связанные с организацией гуманистического образовательного процесса, обнаруживают ряд противоречий, необходимость разрешения которых и побуждает исследователя разрабатывать непосредственно данную проблематику. Эти противоречия, безусловно, взаимосвязаны в реальной действительности, и могут быть сформулированы на разных уровнях. Формулировка противоречий выступает не только необходимым компонентом теоретического исследования в процессе определения и формулировки проблемы исследования, но и самостоятельным инструментом теоретического исследования для представления уровней существования противоречий, их взаимосвязанности, иерархичности, соотнесенности. Остановим внимание на основных и наиболее значимых противоречиях, позволяющих представить многогранность и многосторонность проблемы подготовки педагогов к организации гуманистического образовательного процесса.

На уровне: «общество – педагогическая наука» существуют противоречия:

- между объективной потребностью человеческого сообщества в сформированном целостном человеке *Homo humanus* и недостаточной научно-теоретической разработанностью механизмов формирования такого целостного человека;

- между объективной потребностью конкретного общества в разработке условий, путей и средств воспитания гуманного человека и недостаточной обращенностью психолого-педагогических исследований к данной проблематике научного познания;

- между объективной потребностью в единстве и целостности научного познания, служащего человеку, и сложившейся традицией в науках изучать свой предмет узконаучно, вне необходимой и достаточной связи со «смежными» предметами исследования.

На уровне: «педагогическая наука – общеобразовательная школа как социальный институт» сложились противоречия:

- между сложившейся гуманистической практикой в отдельно взятых учебных заведениях и недостаточной ее научно-теоретической изученностью и обоснованностью, необходимой для распространения гуманистического педагогического опыта;

- между реально существующей потребностью субъектов образовательного процесса в гуманистических условиях в школе и наличием узконаучного объяснения и теоретической проработанности этой проблемы, которыми они могут воспользоваться;

- между потребностью учащихся как субъектов образовательного процесса расти и развиваться в гуманистических условиях и зачастую отсутствием подобных условий в силу профессиональной неготовности педагога к организации гуманистического образовательного процесса;



- между потребностью определенного круга педагогов в подготовке к организации гуманистического обучения и воспитанию и отсутствием системы подготовки в вузе.

На уровне: «педагогика как наука и форма сознания» – «гуманистическая педагогика» проявляются противоречия:

- между наличием разнообразия исследований гуманистической направленности по отдельным узким проблемам как отражения естественного состояния развития науки и отсутствием педагогических гуманистических исследований целостного характера;

- между сложившейся исследовательской традицией использовать в педагогическом познании известные подходы и методы исследования и неадекватностью и несоответствием этих подходов и методов целям и задачам при исследовании гуманистических педагогических проблем.

На уровне: «подготовка учителя в вузе» – «педагогическая деятельность конкретного учителя» необходимо выделить противоречия:

- между необходимостью целостной педагогической подготовки выпускника педвуза к организации гуманистического образовательного процесса и отсутствием в нашем профессиональном педагогическом образовании системы подготовки к подобной деятельности;

- между необходимостью решать задачи объективно существующего социального заказа общества в личности школьника: творческой, внутренне свободной, духовной, гармонично развивающейся, толерантной и т.п., то есть цивилизован-

ной, и отсутствием достаточного уровня методических рекомендаций по организации гуманистического образовательного процесса.

Все эти противоречия обуславливают необходимость решения такой проблемы, как создание системы профессиональной педагогической подготовки будущих педагогов к организации гуманистического образовательного процесса, что связано с его определенной спецификой, заключающейся в нераздельности и слитности, безусловной адекватности гуманистических цели, задач, ожидаемых результатов, содержания образовательного процесса, используемых образовательных средств, атмосферы.

Таким образом, гуманистический образовательный процесс в эпоху ноосферы призван выполнить свою миссию: обеспечить устойчивое развитие человека на основе его сущности: духовной, активной, творческой, целостной, гармоничной и др. Организация гуманистического образовательного процесса потребует подготовки соответствующих педагогов гуманистов, способных обеспечить гуманистические условия воспитания и обучения как адекватные природной сущности человека. Сам гуманистический образовательный процесс может быть реализован как таковой лишь на духовной, активной, творческой, свободной, гармоничной основе, способной обеспечить устойчивое развитие современного человека как части природы, общества, космоса. В этом и состоит ресурсное содержание гуманистического образовательного процесса для устойчивого развития человека.

#### Библиографический список

1. Урсул, А.Д. Путь в ноосферу: Концепция выживания и устойчивого развития человечества. – М., Изд-во ЛУИ, 1993.
2. Акимов, А.Е. Фундаментальные основы преодоления глобального цивилизационного кризиса // XIX Всероссийский семинар Музей и подрастающее поколение: Сб. материалов. – М., 2007.
3. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М.: Логос, 1995.
4. Амонашвили, Ш.А. Духовная основа образования // На орбите познания: сб. научн.-популярн. ст. / под общей ред. Л. С. Гординой [и др.]. – Ростов н/Д: Феникс, 2006.
5. Печчеи, А. Человеческие качества: пер. с англ. А. Печчеи. – М.: «Прогресс», 1980.
6. Моисеев, Н.Н. Палитра цивилизаций: разнообразие и единство // На орбите познания: сб. научн.-популярн. ст. / под общей ред. Л.С. Гординой [и др.]. – Ростов н/Д: Феникс, 2006.
7. Видт, И.Е. Эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе // Новые ценности образования. Культурная парадигма. – 2007. – № 4 (34).
8. Кудишина, А.А. Гуманизм – феномен современной культуры. – М.: Академический проект, 2005.

#### Bibliography

1. Ursul, A.D. Putj v noosferu: Koncepciya vizhivaniya i ustoyjchivogo razvitiya chelovechestva. – M., Izd-vo LUI, 1993.
2. Akimov, A.E. Fundamentalnihe osnovih preodoleniya globaljnogo civilizacionnogo krizisa // XIX Vserossijjskij seminar Muzeyj i podrastayuthee pokolenie: Sb. materialov. – M., 2007.
3. Orlov, A.B. Psikhologiya lichnosti i suthnosti cheloveka: paradigmi, proekcii, praktiki. – M.: Logos, 1995.
4. Amonashvili, Sh.A. Dukhovnaya osnova obrazovaniya // Na orbite poznaniya: sb. nauchn.-populyarn. st. / pod obtheyj red. L. S. Gordinoy [i dr.]. – Rostov n/D: Feniks, 2006.
5. Pechchei, A. Chelovecheskie kachestva: per. s angl. A. Pechchei. – M.: «Progress», 1980.
6. Moiseev, N.N. Palitra civilizacij: raznoobrazie i edinstvo // Na orbite poznaniya: sb. nauchn.-populyarn. st. / pod obtheyj red. L.S. Gordinoy [i dr.]. – Rostov n/D: Feniks, 2006.
7. Vidt, I.E. Ehvoljuciya obrazovateljnihih modelej v istoriko-kuljturnom processe // Novihe cennosti obrazovaniya. Kuljturnaya paradigma. – 2007. – № 4 (34).
8. Kudishina, A.A. Gumanizm – fenomen sovremennoj kuljturi. – M.: Akademicheskijj projekt, 2005.

*Статья поступила в редакцию 10.06.11*

УДК 811.112.2:378.147.018.43

**Ovchinnikova O.M. DEVELOPMENT OF THE COURSE “FOREIGN LANGUAGE” IN THE DISTANCE PLATFORM MOODLE.** Learning a foreign language as part of additional continuing education in a non-linguistic university is a complicated task. In this paper, the author shares practical experience in developing a distance learning course in modern foreign languages (German), Moodle course management system being the basic implementation tool.

**Key words:** foreign language, additional educational programmes, teacher of higher educational institution, distance learning, Moodle modular object-oriented dynamic learning environment.

**О.М. Овчинникова**, канд. пед. наук, доц. НИ ТПУ, г. Томск, E-mail: ovtchom@rambler.ru

## РАЗРАБОТКА КУРСА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE

Дистанционное обучение иностранному языку в рамках дополнительного непрерывного профессионального образования в неязыковом вузе является задачей, сложной в своей реализации. В статье автор делится практическим опытом разработки дистанционного курса «Иностранный язык (немецкий)», базовым инструментом которого является система управления обучением Moodle.

**Ключевые слова:** иностранный язык, дополнительная образовательная программа, преподаватель высшей школы, дистанционное обучение, модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда Moodle.

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем современного российского общества. Решение этой проблемы связано с оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и переосмыслением его цели и результата. В нормативных документах нового поколения цель образования соотносится с формированием ключевых компетенций будущего специалиста, где в качестве одной из приоритетных целей названа «информационно-технологическая компетенция: приём, переработка, выдача информации, преобразование информации, массмедийные технологии, владение электронной, Интернет технологиями» [1, с. 23]. Данный подход свидетельствует о необходимости активного внедрения информационно-коммуникативных технологий в учебно-воспитательный процесс при оказании широкого спектра образовательных услуг, как для студентов, так и для преподавателей вузов с целью приобретения ими дополнительных профессиональных знаний и навыков по перспективным направлениям развития науки и техники.

Дополнительная образовательно-профессиональная программа «Преподаватель высшей школы», осуществляемая на базе Национального исследовательского Томского политехнического университета (далее: НИ ТПУ), направлена на подготовку аспирантов, магистрантов и специалистов, имеющих высшее профессиональное образование и стаж научно-педагогической работы не менее двух лет. Её целью является комплексная психолого-педагогическая, социально-экономическая и информационно-технологическая подготовка слушателей к педагогической деятельности (учебной и научно-исследовательской) в высшем учебном заведении в соответствии с основной программой высшего профессионального образования [2]. Наряду с владением основами научно-методической и учебно-методической работы в высшей школе в состав требований к уровню подготовки слушателей входит владение иностранным языком в сфере профессионально-делового общения, реализуемое в рамках дисциплины «Иностранный язык».

Сформулированное в программе право на осуществление преподавания в форме авторских коллективных и индивидуальных практических занятий явилось предпосылкой для разработки авторского дистанционного курса по иностранному языку (немецкому), подготовленному на кафедре методики преподавания иностранных языков для иногородних слушателей. Данный курс – это не только альтернатива очной форме обучения, но и ее дополнение, необходимое для поддержания определенного уровня конкурентоспособности, для привлечения потребителей образовательных услуг, заинтересованных в присвоении дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы».

Дистанционный курс «Немецкий язык» разработан на основе системы менеджмента обучения Moodle. В настоящее время Moodle используется главным образом в инженерном образовании. Методика обучения иностранным языкам в данной обучающей среде до сегодняшнего дня разработана недостаточно. Этим определяется актуальность настоящей статьи, в которой на примере преподавания дисциплины «Немецкий язык» предпринята попытка согласования

педагогических технологий с информационными средствами обучения системы Moodle

Целью разработанного курса является развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности её составляющих, а именно: совершенствование навыков и умений во всех видах иноязычной речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо), овладение языковыми средствами в соответствии со сферами и ситуациями профессионального общения педагога высшей школы, достижение практического владения немецким языком, позволяющего использовать его в научной и учебно-методической работе, формирование и развитие автономной учебно-познавательной деятельности с использованием информационных технологий. В центре процесса обучения находится самостоятельная познавательная деятельность обучающегося, который должен научиться самостоятельно приобретать знания, пользоваться разнообразными источниками профессионально-значимой информации; уметь работать с полученной информацией, используя различные способы познавательной деятельности. Обучающийся не ограничивается простым приобретением знаний, а использует их для решения задач, обусловленных конкретными ситуациями профессионально-делового общения.

Технически решить проблему дистанционного обучения иностранному языку можно по-разному. Современные информационные технологии предоставляют практически неограниченные возможности в размещении, хранении, обработке и доставке информации любого объема и содержания на любые расстояния. Однако эффективность обучения на расстоянии будет зависеть, по мнению Е.С. Полат, от четырех составляющих:

- эффективного взаимодействия преподавателя и обучающегося;
- используемых при этом педагогических технологий;
- эффективности методических материалов и способов их использования;
- эффективности обратной связи [3].

Философия «педагогики социального конструкционизма», лежащая в основе модульной объектно-ориентированной динамической учебной среды Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), направлена на повышение эффективности процесса обучения. Основные принципы «социального конструкционизма», сформулированные Martin Dougiamas, включают сотрудничество, активное обучение, критическую рефлексию и ориентированы на организацию взаимодействия не только между преподавателем и обучающимися, но и обучающихся друг с другом [4, с. 5]. Именно поэтому базовым инструментом дистанционного курса «Немецкий язык» была выбрана система Moodle, размещённая на портале НИ ТПУ. При конструировании курса авторы использовали опыт Центра дополнительного профессионального образования, накопленный при разработке электронного учебно-методического комплекса дисциплины «Система управления электронным обучением – среда Moodle» [5].

Система ролей, определяемая администратором сайта, позволила распределить роли между создателями курса, преподавателем и обучающимися. Авторы курса отвечают за его содержательное наполнение и редактирование, осуществляют

контроль, включающий изменение настроек, правку содержания. Преподаватели организуют процесс дистанционного обучения на основе общедидактических и методических принципов обучения иностранным языкам, требований, диктуемых психологическими особенностями восприятия информации с экрана и возможностей, предоставляемых программными средствами. Обучающиеся выполняют задания в ходе интерактивного общения с преподавателем и между собой.

В ходе конструирования курса учитывался тот факт, что электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) состоит из определённого набора обязательных блоков: инструктивно-информационного (системы информационного наполнения ресурса), коммуникативного (системы интерактивного преподавания), контрольного (механизм тестирования и оценки) и управляющей системы, объединяющей всё воедино. ЭУМК дисциплины «Немецкий язык» обеспечивает непрерывность и полноту дидактического цикла образовательного процесса в электронной обучающей среде и содержит теоретические, практические и контролирующие материалы, необходимые слушателям для изучения данной учебной дисциплины в соответствии с учебной программой.

**Инструктивный блок** курса представляет собой самостоятельный электронный продукт организационного, методического и консультативного назначения. В данный блок включена следующая учебная информация:

- введение с краткой характеристикой курса;
- учебная программа, устанавливающая перечень тем и объём учебного времени, отводимого на их изучение;
- требования к уровню владения языковыми средствами и речевыми умениями при завершении курса и рейтинг-план дисциплины;
- методические указания по изучению курса и организации самостоятельной работы слушателей;
- главный глоссарий курса, содержащий список ключевых терминов и используемых понятий;
- учебно-методическое обеспечение дисциплины со списком обязательной и рекомендуемой литературы;
- справочные материалы с информацией технического характера, содержащие подсказки по пользованию навигационной системой курса и его модулей, например: как прослушать аудиозапись, как установить Adobe Flash Player.

К **информационному блоку** относятся специально отобранные и особым способом организованные текстовые ресурсы. Это, прежде всего, гиперссылки на веб-страницы и другие файлы в сети Интернет, предназначенные для обучения лексике, грамматике, страноведению и отдельным видам речевой деятельности. К ресурсам информационного наполнения курса относятся также тематические папки, представляющие каталоги и подкаталоги из файлов области дисциплины «Немецкий язык». Информация файлов, папок и веб-страниц включает гипертексты письменной формы фиксации, звучащие тексты аудиозаписей и видеофрагменты. При организации работы с текстовыми материалами большое внимание уделяется наличию невербальных составляющих в составе информационных источников. Гетерогенные гипертексты, включающие иллюстрации, таблицы, диаграммы, анимационные и цветные средства, являются, по определению И.А. Кольцова, особо организованным массивом креолизованных гипертекстов, который представлен не в линейной последовательности, а как система возможных вербальных и невербальных переходов, связей между элементами [6, с. 91]. Сочетание различных семиотических знаков (вербальных, невербальных и смешанных) в структуре креолизованных гипертекстов обусловлено тем, что при перенасыщенности информационной среды средства естественного языка оказываются недостаточными для передачи информации в полном объёме. Широкое использование возможностей изобразительной наглядности, способной создать повышенную информа-

ционную напряжённость текстовых источников и значительно увеличить общую информационную насыщенность текстового пространства [7, с. 93], потребовало от авторов курса специального отбора и дидактической организации поликодовых гипертекстов, содержащих профессионально-ориентированную и культуроведческую информацию о странах изучаемого языка, способную вызвать профессиональный интерес и обеспечить познавательный эффект обучения.

Доступ к информационным источникам является одним из основных средств удовлетворения познавательных потребностей обучающихся. При этом особое внимание уделяется чтению: изучающему, ознакомительному, поисковому (С.К. Фоломкина) с целью формирования коммуникативных умений структурирования информации при составлении тезисов, обзоров, реферативном изложении и аннотировании текстового материала. К информационному блоку курса относятся также электронные словари: главный глоссарий курса и ссылки на словари, автономно размещённые на различных серверах. Электронные словари представляют собой яркий пример информационного ресурса при обучении лексике. Самостоятельная работа с ними формирует «лексическое понимание языка». Задача преподавателя заключается в приобщении слушателей к компьютерным словарям для формирования учебных умений с тем, чтобы они могли в полной мере воспользоваться их надёжными поисковыми возможностями.

В **коммуникативном блоке** решаются задачи педагогического общения обучающегося с преподавателем и другими обучающимися. Процесс общения осуществляется на основе активных методов обучения, включающих высокую степень вовлечённости и взаимодействия слушателей между собой; высокий уровень мотивации, использование игровых методов, метода проектов, дискуссий, устных и письменных презентаций и т.д. Такое общение реализуется с помощью определённого набора инструментов (синхронных и асинхронных). Далее перечислены основные коммуникативные элементы дистанционного обучения Moodle, используемые в курсе «Немецкий язык».

Лекция – деятельностный элемент, предъявляющий теоретический материал на нескольких веб-страницах, связанных между собой ссылками. В каждую лекцию добавлены вопросы, правильность ответа на которые связана с условными переходами между страницами. Наиболее положительных результатов с использованием данного инструмента удалось достигнуть при обучении грамматике, где пошаговое освоение учебного материала сопровождается вопросами и практическими заданиями. При ошибочном ответе на вопрос или неправильном выполнении задания слушатель отсылается программой к ранее изученному правилу по соответствующей теме.

Глоссарий – словарь терминов и понятий, используемых в курсе. Инструмент «Глоссарий» включен в каждый тематический раздел курса. Составленные с его помощью тематические словари являются коллективным продуктом деятельности самих слушателей.

Форум – асинхронное средство общения участников курса для обсуждения вопросов в ходе дискуссии. Простое обсуждение предполагает дискуссию в рамках одной темы, стандартный общий форум позволяет не только преподавателю, но и каждому слушателю начать тему для обсуждения.

Опрос – инструмент для голосования или сбора мнений по какому-либо вопросу. Диаграмма на рис. 1 отражает результаты опроса слушателей о целесообразности включения в курс дополнительных тематических разделов. Таким образом, слушатели становятся потенциальными соавторами курса, определяют его содержательное наполнение, исходя из значимости дополнительных разделов для своей профессиональной деятельности.

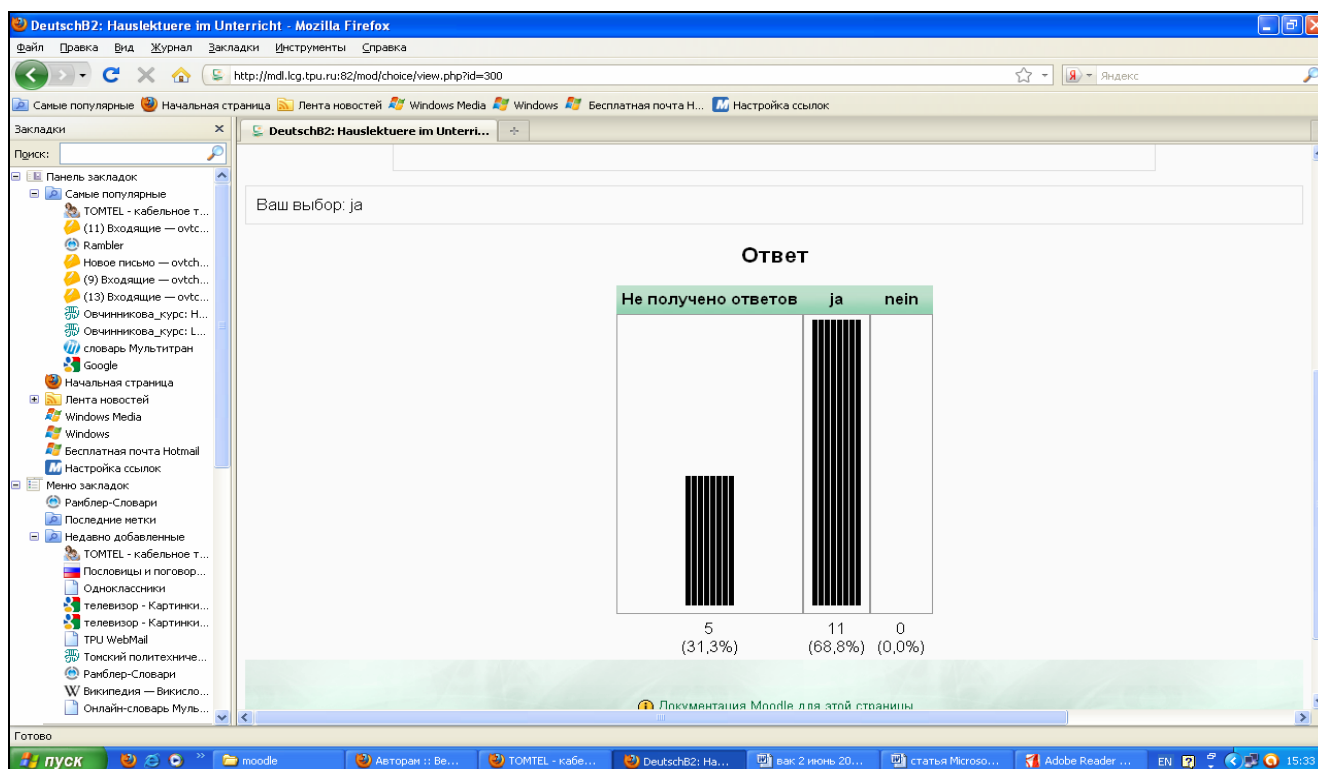


Рис. 1. Результаты опроса слушателей

Рабочая тетрадь – инструмент, который наряду с тестом служит проверке знаний. Формат назначений позволил обучающимся загружать выполненные ими работы в виде эссе, презентаций, таблиц, небольших аудио- или видеоклипов.

Привлечение перечисленного выше набора инструментов обучающей среды Moodle в сочетании с ресурсами информа-

ционного блока (рис. 2) способствовало повышению эффективности взаимосвязанного обучения чтению, аудированию и письму, чего раньше реализовать в курсе «Иностранный язык» было довольно затруднительно.

Информационные ресурсы: аудио-текстовые файлы, ссылки на текстовые страницы	Инструменты Moodle	Формы работы	Возможные формулировки заданий
Профессионально-ориентированные тексты (печатные и звучащие)	лекция	индивидуальная	Прочтите (прослушайте) текст по частям, ответьте на вопросы к каждой части текста.
	форум	Индивидуальная, групповая: (асинхронная)	Прочтите (прослушайте) текст к XY», изложите своё мнение по затронутой в нём проблеме прочтите мнения других слушателей ответьте им.
	чат	Индивидуальная, групповая: (синхронная)	
	рабочая тетрадь, банк данных	индивидуальная	Прочтите (прослушайте) текст составьте к нему аннотацию

Рис. 2. Примеры дидактического использования инструментов Moodle в курсе «Немецкий язык»

Содержание **контрольного блока** представлено тестовыми материалами диагностического характера. К ним относятся следующие элементы:

- входной тест для самопроверки и определения исходного уровня владения иностранным языком; по его результатам слушатели получают комментарий и при необходимости рекомендации по дополнительному освоению некоторых разделов и грамматических тем;
- промежуточные тесты по разделам курса, направленные на проверку языковых навыков, речевых умений, наличие социокультурных и страноведческих знаний;
- заключительный тест с заданиями по всем видам речевой деятельности.

Для успешного выполнения заданий в рецептивных видах речевой деятельности (разделы «Чтение» и «Аудирование»)

заключительного теста учащиеся используют интенсивные и экстенсивные стратегии, направленные на общее, выборочное и детальное понимание письменных и звучащих текстов. Задания раздела «Говорение» нацелены на проверку уровня сформированности умений, связанных с устной формой коммуникации. Устная часть теста проводится экспертом-экзаменатором с использованием инструмента «Вебинар». Задания на проверку уровня становления навыков употребления грамматического и лексического материала выполняются на основе выбора пропущенных лексем из 4-х предложенных вариантов.

Важнейшим требованием диагностических тестов как элемента контроля являются валидность, надёжность, дифференцирующая способность. При составлении тестов особое внимание уделялось однозначности заданий и ответов, соответ-

вию заданий изученному материалу, подбору дистракторов с типичными ошибками слушателей.

Принципы «социального конструкционизма», лежащие в основе обучения с использованием Moodle, обусловили ряд особенностей предлагаемого курса. Например, для того чтобы обучать слушателей дифференцированно, необходимо лучше узнать их. При дистанционном обучении это требование оказывается существенной проблемой. Поэтому слушателям предоставлена возможность самопрезентации и последующего анализа предоставленной ими информации о себе. С этой целью используются профили участников курса, форумы, личные сообщения, анкеты и опросы. Примером, отвечающим требованию индивидуального подхода в обучении, является задание с использованием инструмента «Рабочая тетрадь»: *Загрузите семейную фотографию и напишите небольшой рассказ о себе и о каждом члене Вашей семьи.*

В обучающей среде Moodle все её участники одновременно являются не только обучающимися, но и потенциальными

преподавателями. Это дает возможность слушателям оценивать работы других участников курса, комментировать их достоинства и недостатки, делиться мыслями, задавать вопросы и организовывать общение. Для реализации данного принципа используются инструменты, позволяющие слушателям общаться между собой: форумы, глоссарии, базы данных, семинары, форумы и чаты. На рис. 3 приведён пример задания одного из форумов курса:

*А. Напишите короткое сообщение о себе, придерживаясь следующих пунктов плана:*

- имя, фамилия;
- место работы;
- занимаемая должность и должностные обязанности;
- интересы, хобби.

*В. Прочтите сообщения двух или трёх других слушателей курса, задайте им несколько вопросов по данной теме.*

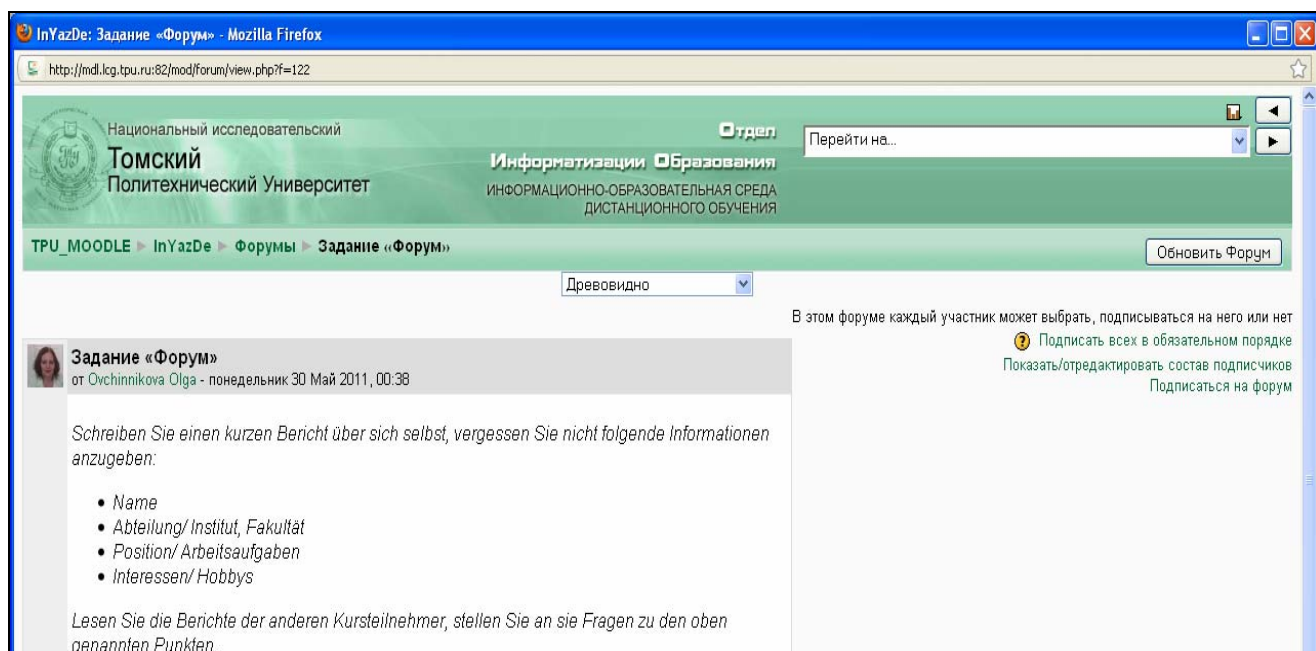


Рис. 3. Интерактивное задание с использованием инструмента «Форум»

Положительного эффекта при организации управляемой коллективной работы курса удалось добиться за счёт синхронной и асинхронной коммуникации, при которой результаты деятельности слушателей были доступными другим участникам курса. В этом случае возросла персональная ответственность каждого за качество выполненного им задания. Слушатели больше времени уделяли подготовке, выполнению задания и самопроверке. Приведём пример задания, целью которого является совместное составление тематического глоссария:

1. *Познакомьтесь со списком речевых клише по теме «Телефонные переговоры».*

2. *Отберите 15 выражений, которые Вы считаете наиболее востребованными для ведения телефонных переговоров с немецкими коллегами. Разместите их в глоссарии в соответствии с приведёнными категориями (Для этого кликните поле "Обзор по категориям", а затем окошко "Все категории"). Переведите отобранные Вами выражения на русский язык и внесите их в соответствующую категорию глоссария.*

3. *Избегайте использования тех слов и выражений, которые были ранее отобраны и размещены в глоссарии Вашими коллегами.*

Практический опыт проектирования и апробации дистанционного курса «Иностранный язык» подтверждает мнение А.В.

Андреева и И.Б. Доценко о том, что при обучении с использованием учебной платформы Moodle особенно большое значение имеет взаимодействие обучающихся и их доступ к продуктам деятельности всех слушателей курса. Эта особенность оказывает большое влияние на деятельность участников образовательного процесса, «... даёт слушателям основание для сравнения, глубокого анализа, заставляет работать в общем режиме. При этом происходит как обучение самому предмету, так и приобретение социальных навыков работы в группе, критического восприятия и оценки прочитанного, неформальное погружение в процесс обучения» [8, с.7]. Доступ к результатам учебной деятельности всех участников курса осуществляется на основе инструмента «База данных», предназначенного для работы с любыми структурированными записями. С его помощью реализуется взаимное оценивание работ слушателей по заданным критериям, например (рис. 4):

*Составьте для себя визитную карточку на немецком языке и поместите её в базе данных. Просмотрите визитные карточки, составленные другими слушателями курса. Дайте им оценку в соответствии со следующими критериями:*

1. Наличие необходимой информации
2. Дизайн визитной карточки



Рис. 4. Задание, направленное на перекрёстное оценивание работ слушателей

Перекрёстное оценивание выполненных заданий позволило внести в работу курса элементы непосредственности и открытости. Оно обеспечило получение обратной связи от других слушателей курса и способствовало осознанию собственных ресурсов иноязычной речевой деятельности, что в значительной степени повысило внутреннюю мотивацию слушателей и тем самым улучшило качество обучения.

Привлечение инструментов программы Moodle при проектировании курса по немецкому языку позволило сделать его более гибким, дать слушателям инструменты для реализации учебных и коммуникативных потребностей, на основе средств асинхронного взаимодействия осуществлять обучение в удобное для слушателей время. Обучающимся предоставлена возможность рассказывать о себе, делиться информацией с другими участниками курса, задавать вопросы, представлять результаты своей деятельности, оценивать работы других участников группы. Одновременно с этим в распоряжении преподавателя находятся инструменты, позволяющие ему быстро

реагировать на происходящее, при необходимости изменять временные рамки выполнения заданий, добавлять элементы курса, корректировать их.

Таким образом, инструменты системы Moodle, использованные при разработке курса «Немецкий язык», реализуют коммуникативные, учебные и административные цели обучения. К основным достоинствам разработанного курса мы относим доступ обучающихся к обширным информационным материалам, интерактивность обучения, самоконтроль учебных действий, возможность для индивидуальной образовательной траектории при изучении иностранного языка. Использование данной системы позволяет слушателям дополнительной образовательной программы «Преподаватель высшей школы» достигнуть уровня владения иностранным языком, необходимого для его использования в сфере научно-методической и учебно-методической работы, для постоянного пополнения профессиональных знаний из различных источников, в том числе и на иностранном языке.

#### Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Государственные требования к минимуму содержания и уровню требований к специалистам для присвоения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы». Министерство образования Российской Федерации, 2001.
3. Полат, Е. С. Организация дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций. - П/д: [http://www.e-joe.ru/sod/98/1\\_98/st007.html](http://www.e-joe.ru/sod/98/1_98/st007.html)
4. Анисимов, А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle: учеб. пособие. – Харьков: ХНАГХ, 2009.
5. Методические указания к разработке электронного учебно-методического комплекса в электронной обучающей среде Moodle. / Е.В Щурова, А.А Фёдоров, В.А. Стародубцев, Е.А. Муратова. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011.
6. Кольцов, И.А. Креолизованные гипертексты и их методическая типология в обучении межкультурному иноязычному общению в языковом вузе // Мир науки, культуры, образования – 2008. – № 3(10).
7. Овчинникова, О.М. Использование информационного потенциала креолизованного текста при обучении иноязычному профессионально ориентированному говорению в неязыковом вузе (на материале немецкого языка) / О. М. Овчинникова, О. А. Галанова // Образование и наука: извест. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. – Екатеринбург. - 2009. – № 9 (66).
8. Андреев, А.В. Практика электронного обучения с использованием Moodle / А.В Андреев, С. В. Андреева, И. Б. Доценко. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008.

#### Bibliography

1. Zimnyaya, I.A. Klyucheve kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnogo podkhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya / I.A. Zimnyaya. – M.: Issledovatel'skiy centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
2. Gosudarstvennye trebovaniya k minimumu soderzhaniya i urovnyu trebovaniy k specialistam dlya prisvoeniya dopolnitel'noy kvalifikatsii «Prepodavatel' vshshchey shkoly». Ministerstvo obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii, 2001.



3. Polat, E. S. Organizaciya distancionnogo obucheniya inostrannomu yazihku na baze komp'yuternihkh telekommunikacij. - R/d: [http://www.e-joe.ru/sod/98/1\\_98/st007.html](http://www.e-joe.ru/sod/98/1_98/st007.html)
4. Anisimov, A.M. Rabota v sisteme distancionnogo obucheniya Moodle: ucheb. posobie. – Khar'kov: KhNAGKh, 2009.
5. Metodicheskie ukazaniya k razrabotke ehlektronno-uchebno-metodicheskogo kompleksa v ehlektronnoy obuchayutheyj srede Moodle. / E.V. Thurova, A.A. Fyodorov, V.A. Starodubcev, E.A. Muratova. – Tomsk: Izd-vo Tomskogo politekhnicheskogo universiteta, 2011.
6. Koljcov, I.A. Kreolizovanniye gipertekstih i ikh metodicheskaya tipologiya v obuchenii mezhkul'turnomu inoyazichnomu obtheniyu v yazihkovom vuze // Mir nauki, kul'turh, obrazovaniya – 2008. – № 3(10).
7. Ovchinnikova, O.M. Ispol'zovanie informacionnogo potentsiala kreolizovannogo teksta pri obuchenii inoyazichnomu professional'no orientirovannomu govoreniyu v neyazihkovom vuze (na materiale nemeckogo yazihka) / O. M. Ovchinnikova, O. A. Galanova // Obrazovanie i nauka: izvest. Ural. ot-d-niya Ros. akad. obrazovaniya. – Ekaterinburg. - 2009. – № 9 (66).
8. Andreev, A.V. Praktika ehlektronno go obucheniya s ispol'zovaniem Moodle / A.V Andreev, S. V. Andreeva, I. B. Docenko. – Taganrog: Izd-vo TTI YuFU, 2008.

Статья поступила в редакцию 23.06.11

УДК 004:378.4(574.42)

**Orazalina Z.Z. THE PRACTICE OF REALIZATION OF DISTANCE EDUCATION TECHNOLOGIES ON THE BASIS OF S. AMANZHOLV EKSU.** The practical experience of the educative process organizations using distance education technologies (net and case technologies) in the information – education activity of the university is under consideration in the article.

**Keywords:** the information – communication technologies, remote training, net and case – technologies, distance – education technologies.

**3.3. Оразалина, ст. преп. каф. «Информатика» ВКГУ им.С. Аманжолова г.Усть-Каменогорск, Казахстан, E-mail: zaure\_kaz@mail.ru**

## ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРИМЕРЕ ВКГУ ИМ.С.АМАНЖОЛОВА

В статье рассматривается практический опыт организации учебного процесса по дистанционным образовательным технологиям (сетевым и кейс-технологиям) в информационно-образовательной среде университета.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, дистанционное обучение, сетевые и кейс-технологии, дистанционные образовательные технологии.

В течение последних лет в нашем вузе активно внедряются информационно-коммуникационные технологии. Одним из результатов данной работы явилась организация учебного процесса по дистанционным образовательным технологиям (ДОТ) на основании приказа МОН РК от 7 апреля 2010 года № 157 «О проведении в высших учебных заведениях эксперимента по внедрению экспериментальных программ».

Предпосылками для применения в учебном процессе ДОТ стали достаточное развитие технического, информационного, организационно-методического, кадрового потенциала вуза [1].

Закрытая Корпоративная сеть университета на базе мультисервисной волоконно-оптической линии связи, обеспечивающая скорость передачи данных между учебными корпусами от 100 Мбит/с., выход Интернет со скоростью 5 Мбит/с. В учебном процессе используется разнообразное современное мультимедийное (компьютерное, цифровое) оборудование: ноутбуки, мобильные ПК, сенсорные доски, цифровые и веб-камеры и многое другое. Серверная составляющая представлена несколькими серверами, на которых располагаются информационные системы информационно-образовательного портала; ресурсного портала; портала дистанционного обучения; электронного документооборота и др.

Информационная составляющая представлена электронными информативными, учебными, методическими и другими материалами нескольких сайтов и порталов: официальный сайт [www.vkgu.kz](http://www.vkgu.kz), библиотечные сайты (<http://library.vkgu.kz>), (<http://vkgu.ugk.kz>), (<http://library.vkgu.kz/rarefund>), (<http://orkeniet.vkgu.kz>), (<http://naukavko.vkgu.kz>), информационно-образовательный портал, портал дистанционного обучения [edu.vkgu.kz](http://edu.vkgu.kz), автоматизированная информационная система (АИС) организации учебного процесса, система online тестирования.

Профессорско-преподавательский состав, задействованный в учебном процессе по дистанционному обучению прошел профессиональную переподготовку и повышение квалификации для реализации образовательных программ с применением технологий дистанционного обучения. Для сопровождения процесса обучения по ДОТ создан факультет дистанционного обучения, который имеет в своем составе две службы: служба

администрирования учебного процесса по ДОТ и служба разработки дидактических средств и информационно-технического обеспечения (СРДСИТО).

В соответствии с техническим, информационным обеспечением было принято решение, что реализация дистанционных образовательных технологий в университете будет осуществляться по двум видам: сетевая технология и кейс-технология [2]. Сетевая технология применяется в учебном процессе вечерней формы обучения, кейс-технология – заочной формы обучения по 20 специальностям на базе среднего профессионального образования, по 27 специальностям на базе высшего профессионального образования.

Особенностью перехода на обучение с применением ДОТ явилась интеграция дистанционных образовательных технологий с кредитной технологией обучения, что, отложило свой отпечаток на организацию учебного процесса [3]. В целях ознакомления с кредитной и дистанционной технологиями обучения перед началом учебного года были проведены обучающие тренинги для студентов, которые изъявили желание учиться на факультете дистанционного обучения. Тренинги проходили в читальном зале библиотеки, где за компьютерами одновременно могли работать более 100 студентов. На портале ДО был создан демонстрационный курс «Биология» (где была использована общеизвестная информация о растениях), на котором студенты отрабатывали навыки работы с ресурсами и элементами курса. Пояснения во время тренинга демонстрировались на большом экране, установленном в зале.

Важную роль в эффективном внедрении ДОТ играют регулярно проводимые семинары, круглые столы, консультации, тренинги с преподавателями, форумы на портале ДО, чаты. Для профессорско-преподавательского состава, в течение всего учебного года и в летний период были организованы курсы повышения квалификации по ДОТ. Хотелось бы отметить, что в летнее время, несмотря на время отпусков, курсы (для их актуальности) посетило более 50 человек. В случае, если преподавателю требуется дополнительная индивидуальная консультация, то в тьюторском классе ФДО ее можно получить от квалифицированного специалиста. Перед началом учебного года был проведен внутривузовский семинар «Особенности применения дистанционных образовательных

технологий в учебном процессе», на который были приглашены все преподаватели вуза. В течение учебного года сотрудниками СРДС и ИТО ФДО неоднократно были проведены встречи с зав.кафедрами, консультации, выездные семинары на факультетах, выступления с докладами на заседаниях кафедр, Советах факультетов по вопросам организации учебного процесса по ДОТ. Содержание выступлений на данных встречах всегда отличалось актуальностью по вопросам текущего момента: статистика и анализ дистанционных курсов (ДК) и учебно-методических материалов для курсовых кейсов (УММКК) текущих триместров; демонстрация новых модулей и сервисов портала дистанционного обучения (соответствующие инструкции и правила по которым публиковались на портале); анализ сообщений на форуме преподавателей (мнения, замечания, предложения) и студентов (жалобы и пожелания) и другое. По окончании встреч, нами принимались адекватные решения, корректировались планы работ, проводились необходимые мероприятия. В результате системной работы по развитию информационно-коммуникационной компетентности преподавателей в несколько этапов процесс формирования дидактических средств по ДОТ – дистанционных курсов (ДК) и учебно-методических материалов для курсовых кейсов (УММКК) – оказалось делом не простым, но возможным.

Опыт работы показал, что процесс формирования дистанционных курсов и УММКК, необходимо автоматизировать, так как в начале учебного года, когда мы стали собирать от кафедр списки дисциплин и фамилий преподавателей для формирования ДК, данный процесс оказался мало эффективным (не всегда подавалась достоверная и актуальная информация; не всегда информация была представлена в соответствии с требованиями и сроками). В этой связи было принято решение, о взаимосвязи портала ДО с автоматизированной информационной системой (АИС) организации учебного процесса вуза, которая имеет трехуровневую архитектуру, использует технологию «тонкий клиент» и поддерживает концепцию разового внесения данных. Сегодня нельзя удивить наличием АИС в университете, но наряду с этим, во многих вузах достигнутые результаты имеют разрозненный характер,

частные решения. Отличительными особенностями АИС нашего университета являются:

- разработчиком системы являются IT-специалисты самого университета, что дает преимущество в ее сопровождении и адаптации к новым условиям;
- интеграция всех подсистем, сервисов и доступа студентов, преподавателей, и администраторов в единой оболочке системы;
- обеспечение возможности сетевого доступа студентов и преподавателей с любого подключенного к сети компьютера в университете к накопленному обширному контенту электронных учебных ресурсов как в Интранет-сети, так и в Интернет;
- поддержка кредитной технологии обучения;
- поддержка дистанционной технологии обучения;
- современные технологии реализации программного обеспечения;
- соответствие ГОСО и техническим стандартам РК;
- открытость систем [4].

В базе АИС находятся утвержденные рабочие учебные планы, БД по ППС вуза, которая курируется отделом кадров. Расчет часов в вузе проводится на основании закрепления ППС за читаемыми дисциплинами. Именно этот модуль позволил нам создать Модуль автоматического формирования ДК на портале СДО: после закрепления зав.кафедрой определенного преподавателя за дисциплиной автоматически формируется дистанционный курс по дисциплине, с указанием фамилии преподавателя, а также на ДК автоматически зачисляются студенты соответствующей группы. Администратор портала автоматизировал процесс установок для ДК – 10 (десять) учебных недель, 11-ая (одиннадцатая)- экзаменационная неделя, дата начала обучения на курсе совпадает с началом триместра. Доступ студентов к дистанционным курсам также автоматизирован, с учетом соответствующих требований, и открывается только после того, как преподаватель опубликовал учебные материалы на ДК. За три триместра 2010-2011 учебного года сформированы 3643 дистанционных курсов.

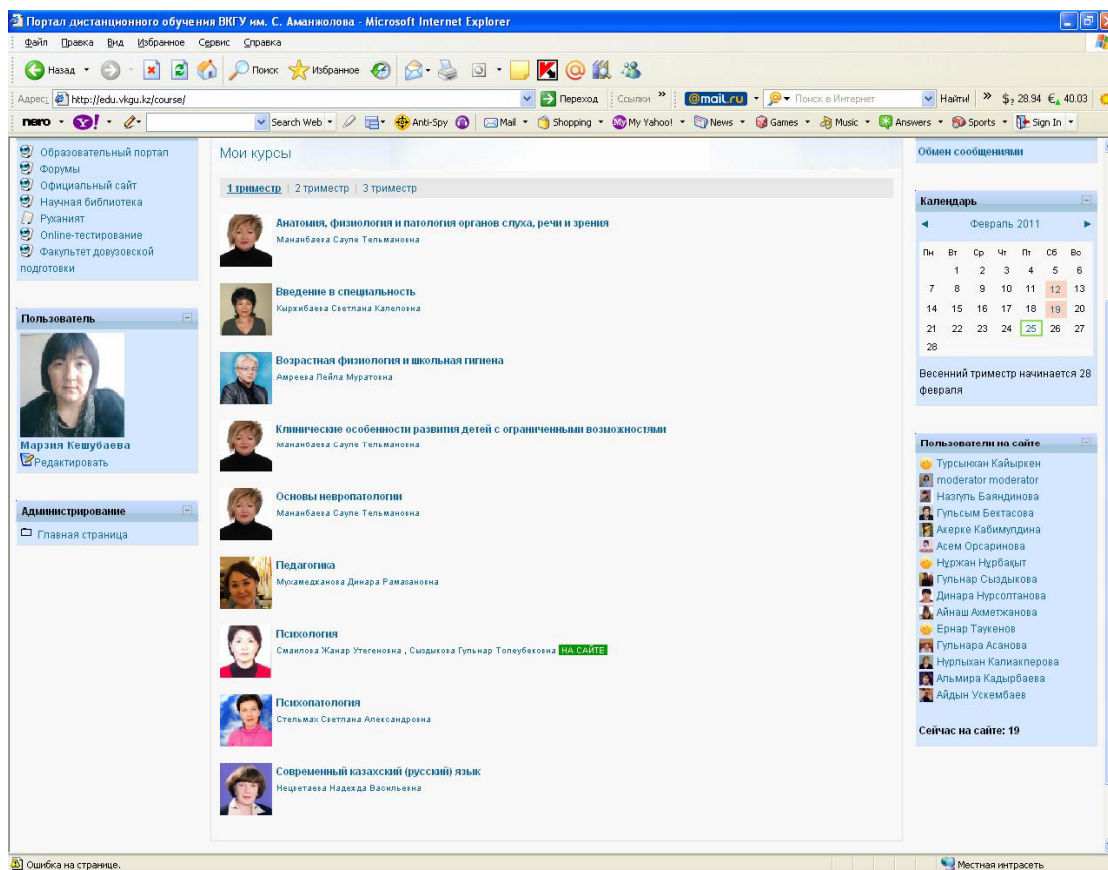


Рис. 1. Дистанционные курсы по дисциплинам



Студент вечерней формы обучения (*сетевые технологии*), открыв страницу «Мои курсы» на портале ДО, видит названия дистанционных курсов по дисциплинам, которые изучаются в текущем триместре в соответствии с Индивидуальным учебным планом (рисунок 1), опубликованы фотография, фамилия, имя преподавателя. На личной странице студенту отражаются: «Список группы», «Индивидуальный учебный план студента» по триместрам, «Успеваемость» по триместрам, «Расписание занятий» на текущий триместр, «Расписание экзаменов» на текущую экзаменационную сессию. Таким образом, студент владеет полной учебной информацией в любом месте, в любое время.

При проведении опроса студентов о достоинствах и недостатках системы ДО, на примере портала ДО нашего вуза, в частности, при работе с учебными материалами дистанционных курсов, студенты выразили следующие мнения: успех в освоении учебного материала по ДК зависит от преподавателя - когда материал лекции не в виде тезиса (студенты прозвали ее «пустой»), а дан полный учебный материал по изучаемому вопросу; когда список источников дан не только на литературу на бумажных носителях, но и на Интернет-источники; когда максимум одно задание на каждую неделю; когда нет замены заданий и лекций, которые уже опубликованы и видны студентам; когда общение заключается не в том, чтобы в обмене сообщений было написано, где и когда можно найти преподавателя, а получить разъяснение по заданному вопросу и т.п.

Студент на дистанционном курсе в первую очередь получает весь объем учебно-методических материалов, которые выложены по неделям. На странице «Графика коммуникаций» имеется не только список ресурсов, но и сроки сдачи заданий, тестов и др. На странице «Оценки» студент видит личные оценки, которые выставлены преподавателем за выполненные задания (рисунок 2).

В случае, когда студенту необходимо получить консультацию от преподавателя он может воспользоваться «Обменом сообщениями», в котором сохраняются все записи между двумя данными пользователями. Преподаватель, имея полный комплект инструкций, правил работы по созданию дистанционных курсов должен за 2 недели до начала триместра опубликовать лекционный материал на каждой учебной неделе и задания. Вопросы, которые требуют своего решения: 1) в каком виде должны быть лекции- тезисы или развернутый план? 2) сколько должно быть элементов курса для проверки знаний студентов, на каждой неделе или только на рейтинговых неделях? 3) каково должно быть сочетание между элементами курса: «Задание», «Тесты» и др.? 4) когда должен преподаватель заполнять ДК – на начало триместра или в течение триместра? 5) закрыть доступ к заданию после указанного срока или не закрывать (тем самым давая возможность студенту выполнить задание)? И множество других вопросов, которые возникают в процессе работы в новой для многих преподавателей технологии - дистанционной.

Рис. 2. Примеры страниц «График коммуникаций», «Оценки», «Ресурс»

В системе дистанционного обучения сотрудниками СРДСиТО на личной странице преподавателя созданы модули и сервисы, часть из которых написана по предложениям педагогов: «Индивидуальное расписание преподавателя» по

видам обучения (заочное, очное, з/д, в/д), «Расписание установочной сессии», «Расписание экзаменационной сессии» на текущий триместр, раздел «Дидактические средства обучения» с подразделом «Загрузка УМКК», в разделе «Серви-

сы» можно просмотреть «Сведения по количеству студентов», осуществить «Поиск студентов», в «Справочнике» ознакомиться с «Методическими рекомендациями и инструкциями», «Шкалой оценок». Работа в данном направлении продолжается и при необходимости создаются новые сервисы и модули.

Вышеназванный раздел «Дидактические средства обучения» включает «Загрузку УММКК», в котором преподаватель имеет возможность с любого компьютера, подключенного к Интернету загрузить учебно-методические материалы для курсовых кейсов, формируемые для студентов, заочного обучения с применением *кейс-технологий*. Данный модуль был разработан в связи с необходимостью централизованного сбора УММКК; уменьшением временных затрат на экспертизу соответствующими структурами; нестабильностью работы переносных накопителей информации, их заvirusованностью, что ведет сбой в работе принимающего компьютера; автоматизированного формирования комплекта УММКК с последующей его записью на диски. Данный модуль позволил структурам, осуществляющим экспертизу ускорить процесс проверки УММКК (писать замечания в соответствующем поле или выбрать статус «Одобрено»), результаты которой преподаватель видит у себя на личной странице. Появилась возможность вести мониторинг наполняемости УММКК по университету, по кафедрам, дисциплинам и быстрого принятия соответствующих мер. Хотелось бы отметить, что данный модуль был использован при наполнении УММКК II-го и III-

го триместров и нами выявлено, что в последнем триместре ошибок при работе было намного меньше, чем в предыдущем триместре. Используя данный модуль, мы смогли подготовить и раздать студентам курсовые кейсы на III триместр во время экзаменационной сессии II триместра, т.е. за 3 недели до начала учебных занятий. Преподавателями была проделана большая работа по публикации УММКК, во время которой у преподавателей возникали вопросы, некоторые решались сразу, а некоторые требовали более тщательной проработки. Например, не до конца решается вопрос о защите авторских прав (об авторском праве составителя), сейчас это становится как никогда актуально, т.к. система прозрачна и, имея доступ к учебным материалам, нечистоплотные пользователи могут воспользоваться ими в своих интересах.


Студенты, получив курсовые кейсы и выполнив задания, стоят перед выбором – как отправить выполненные задания для проверки преподавателю? Прийти или приехать в вуз самому, передать через знакомого, отправить электронной почтой и т.д. и т.п.? Отвечая на предложения, поступившие от студентов, преподавателей вуза, служба разработки дидактических средств и информационно-технического сопровождения создала модуль «Загрузка выполненных заданий» (рисун. 3). Студент, имея возможность даже кратковременного выхода в Интернет, может выслать выполненные задания преподавателю, не боясь, что на каком-то этапе они могут затеряться.







**Загрузка выполненных заданий**

Выберите дисциплину

Дисциплина	Преподаватель
Бухгалтерский учет и аудит	Хлюпина Наталья Викторовна
Иностранный язык	Серебряникова Марина Анатольевна
Казахский язык	Ибраева Майра Кунатьяновна
Макроэкономика	Нурмухаметов Нурбайхит Нурболатович
Организационное поведение	Рахметова Алия Канатовна
Предпринимательское право	Раева Дина Маратовна
Предпринимательское право Республики Казахстан	Раева Дина Маратовна

**Экономика, СПО, 1 курс**  
Предпринимательское право Республики Казахстан

 **Ирина Лучшева**  
Написать сообщение

Имя файла	Размер	Дата загрузки	Оценка
 лучшева тема1	30.3 Кб	17.02.2011 12:35	не пров.
 лучшева тема2	18.9 Кб	17.02.2011 12:35	не пров.
 лучшева тема3	16.1 Кб	17.02.2011 12:35	не пров.
 лучшева тема4	14.1 Кб	17.02.2011 12:36	не пров.
 лучшева тема5	18 Кб	17.02.2011 12:36	не пров.
 Рейтинг 2 лучшева	37.9 Кб	21.02.2011 12:06	не пров.

Страница студента с перечнем изучаемых дисциплин в текущем триместре и страница с загруженными файлами с выполненными заданиями.

Страница преподавателя с перечнем читаемых дисциплин в текущем триместре и страница с файлами, отправленных студентом.

Рис. 3. Страницы студента и преподавателя модуля «Загрузка выполненных заданий»

Большая нагрузка и ответственность ложиться на зав.кафедрой: контроль за своевременной публикацией учебных материалов на портале ДО; за качеством наполнения (были случаи, когда материал в УММКК не соответствовал заявленной дисциплине, либо сроки проставлены без соответствия текущему триместру, один преподаватель «выкладывается» и дает полный текст лекции по теме, другой – только в тезисах и мн.др); за правильной организацией работы со студентами, обучающихся по ДОТ и др. Для оказания помощи зав.кафедрами СРДСИТО были созданы ряд отчетов и сервисов: в разделе «Дидактические средства обучения» - «Проверка УММКК», «Проверка дистанционных курсов», а также в разделе «Сервис» - «Заявки на создание ЭУР».

В результате работы в течение учебного года по дистанционным образовательным технологиям можно сделать некоторые выводы:

- 1) применение дистанционных образовательных технологий требует от преподавателя высокой квалификации в области информационно-коммуникационных технологий;
- 2) в вузе должны быть созданы условия для максимально возможной автоматизации организации процесса обучения (АИС, порталы, сайты, ЭУР и т.п.);
- 3) студентов необходимо учить методам самостоятельного обучения, стремлению творческого подхода к изучению дисциплины.

## Библиографический список:

1. Правила организации учебного процесса по дистанционным образовательным технологиям (от 13.04.2010 года №169). - Алматы: Юрист, 2010.
2. ГОСО РК «Организация обучения с применением дистанционных образовательных технологий» (от 04.06.2009 №266). - Алматы: Юрист, 2009.
3. Ибисhev, E.C. Дистанционное обучение: теория и практика. - Алматы: Білім, 2008.
4. Каленова, B.C. Дистанционное обучение как важное составляющее звено инновационно-образовательной среды вуза // Материалы Республиканского семинара по проблемам дистанционных технологий обучения. - Шымкент, 2009.

## Bibliography

1. Pravila organizacii uchebnogo processa po distancionnim obrazovatel'nyim tekhnologiyam (ot 13.04.2010 goda №169). - Almatih: Yurist, 2010.
2. GOSO RK «Organizaciya obucheniya s primeneniem distancionnikh obrazovatel'nykh tekhnologiy» (ot 04.06.2009 №266). - Almatih: Yurist, 2009.
3. Ibihshev, E.S. Distancionnoe obuchenie: teoriya i praktika. - Almatih: Bilim, 2008.
4. Kalenova, B.S. Distancionnoe obuchenie kak vazhnoe sostavlyayuthee zveno innovacionno-obrazovatel'noy sredih vuza // Materialih Respublikanskogo seminaru po problemam distancionnikh tekhnologiy obucheniya. - Shihmkent. - 2009.

Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 378.001

Orlov A.V. **THE DEVELOPING LEARNING ENVIRONMENT AND HOW IT IS APPLIED TO HUMANIZE AN EDUCATIONAL PROCESS IN AN ENGINEERING HIGHER SCHOOL.** The article deals with humanistic ideas related to education in this country and abroad, exposes the essence and trends for humanizing an educational process in general and stresses the necessity of building a developing learning environment based on the humanistic approach.

**Key words:** humanizing an educational process, humanistic approach, developing learning environment, personal development.

**А.В. Орлов**, ст. преп. каф. иностранного языка и филологии, соискатель, Рубцовский индустриальный институт (филиал) ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск, E-mail: orlov.avadi@yandex.ru

## РАЗВИВАЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ЕЕ РОЛЬ В ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье анализируются гуманистические идеи образования в нашей стране и за рубежом, раскрывается смысл и направление гуманитаризации учебного процесса вообще и необходимость создания развивающей образовательной среды с позиций гуманистического подхода

**Ключевые слова:** гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса, гуманистический подход, развивающая образовательная среда, личностное развитие.

В концептуальные основы высшего технического образования, начиная с 90-х годов, активно и широко вводятся понятия философско-этического содержания. К ним в первую очередь относятся - гуманизация и гуманитаризация образования.

Гуманизация образования предполагает организацию такого процесса обучения, который бы обеспечивал единство непрерывного общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности с учетом объективных потребностей общества и личностных запросов. Среди гуманистических тенденций реального процесса обучения главной является ориентация на развитие личности. Профессиональное высшее образование современного типа должно дать возможность человеку овладеть не только базовыми профессиональными знаниями, но и общечеловеческой культурой, и на этой основе обеспечить развитие всех сторон личности.

Гуманитаризация образования особенно актуальна при получении технического образования, ее задача - не допустить переноса технократического представления человека о мире техники на мир людей и себя в этом мире. В современной жизни гуманитарное знание приобретает особую значимость в работе технического специалиста. Гуманитаризация образования объявляется основой формирования личности инженера с повышенным творческим потенциалом. Это понятие вклю-

чает различные компоненты, имеющие культурное значение: интеллектуальный, нравственный, психологический, эстетический и др.

Гуманистически ориентированное образование предусматривает разработку и внедрение новых технологий обучения, отвечающих современному состоянию развития педагогической науки, материально-техническим, культурным и информационным возможностям общества.

Эффективным средством обеспечения единства и целостности личностного и профессионального развития будущего инженера при реализации концепции гуманитаризации и гуманизации образования является развивающая образовательная среда (РОС) в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе.

Организация (РОС) приобретает особую актуальность и практическую значимость на современном этапе высшего и среднего образования, так как поставлена задача его «технологического и содержательного обновления» [1, с. 7].

РОС - это определенным образом созданное социокультурное и профессионально-образовательное пространство, где осуществляются процессы развития и саморазвития личности средствами учебного предмета на основе педагогического взаимодействия.

РОС при обучении студентов иностранному языку в вузе – это система взаимоотношений между субъектами учебной деятельности в образовательном процессе, основанных на идеях гуманизма, сотрудничества, профессионального и личностного развития.

РОС – это педагогически организованная система условий, влияний и возможностей для удовлетворения сложного комплекса потребностей личности и трансформации этих потребностей в жизненные ценности, что обеспечивает активную позицию учащихся в образовательном процессе.

РОС при обучении студентов иностранному языку в техническом вузе строится с учетом особенностей иностранного языка как предмета, а именно на основе гуманистического, культурологического, лингвокультурологического, личностно-ориентированного и компетентностного подходов, направленности среды на предметно-коммуникативную деятельность и профессионально-личностное становление студентов.

Прежде всего, современные концепции обучения иностранным языкам развиваются в гуманистическом направлении, которое связано с пересмотром подходов к определению целей, содержания и технологий обучения. Следовательно, одним из ведущих подходов в организации РОС при обучении студентов иностранному языку в техническом вузе является гуманистический. Строя процесс обучения иностранному языку на гуманистических началах, т. е. обращая все педагогические усилия на студента и проявляя уважительное отношение к его индивидуальному опыту, ценностям, нравственным принципам, мотивации, потребностям, мы принимаем его таким, каков он есть, и «восходим вместе с ним к общечеловеческим ценностям, к культуре» [2, с. 75].

Гуманистическое направление в образовании развивалось на протяжении многих веков. Его истоки находим в педагогическом наследии великих мыслителей прошлого – в сократическом методе познания самого себя (лат. *Cognose te ipsum*), принципе природосообразного воспитания Я.А. Коменского, И.Г. Песталотти, теории свободного воспитания К.Н. Вентцеля, Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, антропологическом подходе к образованию К.Д. Ушинского.

Гуманистическая направленность представляет главный принцип новой личностно ориентированной парадигмы образования. Идеи гуманизации всегда базировались на таких ценностях образования, как личность, общечеловеческая нравственность, индивидуальность. Утверждая идею гуманизма в образовании В.Г. Белинский писал: «Орудием и посредником воспитания должна быть любовь, а целью – человечность (нем. *die Humanität*)» [3, с. 131].

Гуманистическая направленность подразумевает, что переживание человеком мира в себе, и себя в мире является объективной реальностью, принимающей самые разнообразные формы; признается уникальность личности во всех ее проявлениях. «Гуманистическая направленность – это устремленность к будущему, к свободной творческой реализации возможностей своего личностного потенциала, рост и развитие конструктивного начала в человеке» [4, с. 9].

Гуманистический аспект представлен в работах Е.В. Бондаревской, которая полагает, что «гуманистическая функция образования должна помочь человеку стать объектом культуры, исторического процесса, собственной жизни, то есть научить его жизнетворчеству» [5, с. 86].

У Н.В. Бордовской, Ю.В. Сенько гуманизация ориентирована на усвоение содержания образования независимо от его уровня и тона, позволяющего с готовностью решать главные социальные задачи на благо и во имя человека, свободно общаться с людьми [6; 7].

Современная гуманистическая педагогика стремится наполнить новым содержанием некоторые устоявшиеся положения традиционной педагогики, при этом прослеживаются следующие тенденции:

– «отход от императивных установок в теории и практике образовательной деятельности; выведение из оборота «формирующих» педагогических представлений и направленность на процессы развития; термин «формирование» в рамках развивающей образовательной среды означает создание и обеспечение индивида средствами необходимыми для саморазвития, но ни в коем случае не директивно заданную последовательность формирующих воздействий, граничащих с насилием над личностью, подавлением ее стремлений и интересов;

– новые трактовки понятия «образования», включающие такие категории как «саморазвитие», «самореализация», «самоопределение», «индивидуализация» личности

– социокультурные изменения, связанные с информационной и культурно-образовательной насыщенностью среды жизнедеятельности человека, позволяющего сделать вывод о том, что процессы становления личности выходят далеко за рамки образовательных учреждений, т. е. становятся средовыми» [8, с. 23].

В 20-м веке российские и зарубежные ученые внесли значительный вклад в развитие основных гуманистических положений педагогики:

– культурно-историческая теория (Л.С. Выготский), в которой раскрывается связь обучения и развития;

– теория деятельности (С.Л. Рубинштейн), рассматривающая ее как субъектную деятельность;

– теория деятельности, сознания и личности (А.Н. Леонтьев);

– идеи гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс), раскрывающие категории самоактуализации, фасилитации;

– положения личностно ориентированного образовательного процесса (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.А. Кан-Калик, А.В. Петровский, И.С. Якиманская);

В отличие от традиционного, обучение в РОС основывается на гармоничном взаимодействии преподавателей и студентов, что полностью соответствует принципам гуманистической педагогики. Чувственная и рациональная сфера языкового общения создает дополнительную мотивацию для реализации коммуникативных потребностей субъектов РОС.

Организация атмосферы сотрудничества (как следующий принцип гуманистической педагогики) способствует свободному обмену знаниями и опытом; поддержка педагогов, одноклассников во время изучения нового материала интенсифицирует обмен информацией, способствует ее более полному и глубокому усвоению.

Формирование РОС с учетом гуманистического подхода позволяет:

– создать необходимые условия для активной учебной деятельности личности с ориентацией на внутреннюю мотивацию учения;

– устранить психологический барьер, если таковой имеется, перед предметом и строить учебный процесс таким образом, чтобы в максимальной степени раскрыть индивидуальные качества и способности студента;

– поддерживать специфический нравственно-эмоциональный климат, стиль взаимоотношений, обеспечивающих любовь и уважение к личности каждого студента;

– активно искать пути, способы и средства совершенствования образовательного процесса;

– ориентировать обучение не на сегодняшний, а на завтрашний день развития будущего специалиста.

Эффективная реализация гуманистического подхода превращает РОС в гуманистически ориентированное образовательное пространство, в котором изучение иностранного языка является процессом и способом усвоения гуманитарного знания, направленного на профессионально-личностное становление будущего специалиста.

#### Библиографический список

1. Валицкая, А.П. Российское образование: модернизация и свободное развитие // Педагогика. – 2001. – № 7.

- Куликова, Л.Н. Проблемы саморазвития личности. – Хабаровск, 1997.
- Белинский, В.Г. О детских книгах В.Г. Белинский // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. М.: Просвещение, 1974.
- Белухин, Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики. Курс лекций. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – Ч. 1.
- Бондаревская, Е.В., Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону: Булат, 2000.
- Бордовская, Н.В., Диалектика педагогического исследования: монография. – СПб., 2001.
- Сенько, Ю.В. Эволюция предмета деятельности учителя // Педагогика. – 2005. - № 2.
- Зоткин, А.О. Дидактическая характеристика моделей индивидуализации в современной теории и практике // Индивидуально-ориентированная педагогика: Сб. трудов по материалам 2 межрегион. научн. конф. - Томск, 1997.

## Bibliography

- Valickaya, A.P. Rossiyskoe obrazovanie: modernizaciya i svobodnoe razvitie // Pedagogika. – 2001. – № 7.
- Kulikova, L.N. Problemih samorazvitiya lichnosti. – Khabarovsk, 1997.
- Belinskiy, V.G. O detskikh knigakh V.G. Belinskiy // Khrestomatiya po istorii shkolih i pedagogiki v Rossii. M.: Prosvethenie, 1974.
- Belukhin, D.A. Osnovih lichnostno orientirovannyj pedagogiki. Kurs lekciy. – M.: Izdatelstvo «Institut prakticheskoy psikhologii», Voronezh: NPO «Modekh», 1996. – Ch. 1.
- Bondarevskaya, E.V., Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. – Rostov-na-Donu: Bulat, 2000.
- Bordovskaya, N.V., Dialektika pedagogicheskogo issledovaniya: monografiya. – SPb., 2001.
- Senjko, Yu.V. Ehvoluciya predmeta deyatel'nosti uchitelya // Pedagogika. – 2005. - № 2.
- Zotkin, A.O. Didakticheskaya kharakteristika modeley individualizacii v sovremennoy teorii i praktike // Individualno-orientirovannaya pedagogika: Sb. trudov po materialam 2 mezhrregion. nauchn. konf. - Tomsk, 1997.

Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 534 (07): 22.236.35

*Bybina N.N. STUDY OF THE WAVE PROPERTIES OF LIGHT IN A STAGED CODING INFORMATION.* We justify that the method of gradual inclusion of visual imagery and symbolic complexity involves a didactic tool.

**Key words:** symbolic and figurative visualization; multidimensional instructional tools; classification; generalization; exteriorization, interiorization.

*Н.Н. Быбина, аспирант ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: natalya-bybina@mail.ru*

## ИЗУЧЕНИЕ ВОЛНОВЫХ СВОЙСТВ СВЕТА В УСЛОВИЯХ ПОЭТАПНОГО КОДИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИИ

В работе обосновано, что методика поэтапного включения средств образно-знаковой наглядности предполагает усложнение дидактического инструментария.

**Ключевые слова:** знаково-образная наглядность; дидактический многомерный инструментарий; систематизация; обобщение; экстерииоризация; интериоризация.

Учащиеся, закончившие основную среднюю школу и поступившие в медицинский колледж, продолжают изучать физику в соответствии с документами, регламентирующими образовательный процесс в средних общеобразовательных учреждениях: Законом Российской Федерации «Об образовании», Государственным образовательным стандартом, базисным учебным планом для учреждений СПО. В соответствии с последним документом для основного профессионального образования (специальность 06010951 «Сестринское дело») учебная программа по физике, рассчитанная на 156 часов, включает все разделы курса физики средней (полной) общеобразовательной школы базового уровня: механику, молекулярную физику и термодинамику, электродинамику, строение атома и квантовую физику, эволюцию Вселенной и реализуется на протяжении первого года обучения. С одной стороны, компактное изложение всех разделов курса физики позволяет в большей мере реализовать принципы систематичности и системности. С другой стороны, большой объем учебного материала требует включения в образовательный процесс таких форм, методов, приемов и средств обучения, которые способствовали бы осознанию, осмыслению, обобщению содержания основных вопросов курса физики, повышению мотивации учения, развитию интереса к предмету, который не является для данного колледжа профильным.

Современные технологии обучения, талантливо обобщенные Г.К. Селевко [1], могут решить проблему повышения мотивации учения и развития познавательного интереса студентов колледжа в процессе изучения физики. Однако таких технологий много (более четырехсот), необходимо выбрать такие, которые включая современные средства обучения, способствовали бы повышению качества знаний студентов.

Процесс учебного познания: от понимания (восприятие, осознание, осмысление) к усвоению (обобщению и систематизации) и применению (выполнению опытов, решению физических задач и др.) можно осуществить, используя три линии развития средств наглядности (от опорных конспектов, обобщающих таблиц, логических схем, матриц до дидактического многомерного инструментария).

Использование опорно-сигнальных средств наглядности, при изучении отдельных вопросов курса физики составляющих базис опорных конспектов, изложенных в параграфах учебника, позволяет студенту усвоить этот материал в соответствии с логикой учебного познания отдельных элементов знания. Для организации коллективных, групповых и индивидуальных форм обучения, способностей каждого учитывались результаты диагностирования не только мотивов учения студентов, их работоспособности, наличия творческого потенциала, но и исходных знаний и умений.



Вопросы, изученные дифференцированно, с использованием опорно-сигнальных средств далее обобщались и систематизировались на основе обобщающих таблиц, структурно-логических схем (вторая линия развития средств наглядности). Предварительное диагностирование уровня развития диалектического (естественнонаучного) мышления студентов колледжа позволило условно поделить студентов на группы. Студентам с хорошо развитым мышлением предлагались задания по самостоятельному обобщению знаний по физике с помощью таблицы или структурно-логических схем, в соответствии с выделенными признаками явлений или свойств объекта.

Студенты со средним и низким уровнями развития диалектического мышления нуждались в дидактической помощи [2]. Преподаватель, организуя работу со средствами образно-знаковой наглядности, помогал перевести знания с внешнего плана деятельности во внутренний на основе совместно сконструированных обобщающих таблиц, граф-схем, матриц. При этом студенты самостоятельно или с помощью преподавателя выделяют признаки, характеризующие тот или иной компонент знания (понятие, закон, теорию), свойства объектов (вещество, поле). Этому этапу дея-

тельности студентов предшествует итоговое повторение материала, изученного по параграфам учебного пособия [3, 4].

Третья линия использования средств наглядности связана с обобщением знаний и метазнаний (знаний о знании) на основе дидактического многомерного инструментария (ДМИ), который как и предыдущие средства относится к средствам знаково-образного кодирования информации [5]. Эта модель проста в построении, ее каркас состоит из векторов и координат (гранул). Используя идею Э.В. Штейнберга по построению каркаса ДМИ, мы пришли к заключению, что этот многомерный инструментарий можно упростить с целью организации самостоятельной познавательной деятельности студентов в работе с ним.

В качестве дидактической единицы обучения физике студентов колледжа могут быть выбраны такие структурные элементы знания как факты, понятия, законы, теории, физическая картина мира. Каждый из них можно изучать в соответствии с обобщенным планом [6]. Если вопросы плана соотносить с векторами, то тогда каждый студент может самостоятельно построить знаково-образную наглядность на любом этапе изучения учебного материала.

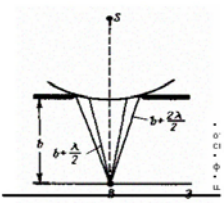

<p><b>1. Где наблюдается:</b> На поверхности воды, дифракция радиоволн, звуковых волн</p> <p><b>3. Принцип Гюйгенса-Френеля:</b> каждая точка волны является источником новой</p> <p>Для определения колебания в точке Р, лежащей перед некоторой поверхностью S, надо найти колебания, приходящие в эту точку от всех элементов dS поверхности S и затем сложить их с учетом амплитуд и фаз</p> 	<p><b>Открыта Френелем в 1818 г</b></p> <p><b>2. Дифракция света –</b></p> <p>1) Огибание световыми волнами препятствий и проникновение света в область геометрической тени;</p> <p>2) Любое отклонение от прямолинейного распространения колебаний в среде, связано с отклонениями от законов геометрической оптики.</p>	<p><b>4. Явление огибания светом препятствий</b> соизмеримых с длиной световой волны</p> <p><b>5. <math>k\lambda = d \sin \varphi</math></b> d – период дифракционной решетки; <math>\lambda</math> – длина световой волны</p> <p><b>6. Определение <math>\lambda</math> при дифракции света от щели:</b></p> <p><b><math>\lambda = \frac{l \sin \varphi}{n}</math>, где</b> l – ширина щели; n = 1, 2 ...</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Рис. 1. Опорный конспект «Дифракция света»

Таблица 1

Матрица волновых свойств света

ВСекторы обобщения	I Дисперсия	II Интерференция	III Дифракция	IV Поляризация
1	Радужная окраска изображения при прохождении света через призму (опыт И. Ньютона)	Сложение в пространстве световых волн, образование постоянного во времени распределения амплитуд результирующих колебаний (опыт Т. Юнга)	Огибание светом препятствий соизмеримых с длиной волны (опыты Т. Юнга, О. Френеля)	Световая волна обладает осевой симметрией, являясь поперечной волной (опыт с турмалином)
2	Световой пучок малого поперечного сечения направляется на призму; взаимодействие световой волны с веществом	Сложение волн, отраженных, от наружной и внутренней поверхности пленки	Непрозрачная ширма в ней два отверстия (прокол булава) на небольшом расстоянии друг от друга, освещение их узким световым пучком, прошедшим через малое отверстие другой ширмы	Кристалл турмалина – одноосный кристалл. Свет проходит последовательно через два кристалла турмалина, оси которых перпендикулярны гасятся

3	Показатель преломления не зависит от угла падения светового пучка, он зависит от длины волны (его цвета)	Отраженные волны – когерентны они являются частями одного свободного пучка при сложении их усиливают или ослабляют друг друга	Интерferируют только когерентные волны. В соответствии с принципом Гюйгенса волна пройдет через отверстие, в двух последующих возбужденных когерентных колебаний	Световая волна – симметричная относительно направления распространения. Волна, вышедшая из первого кристалла не обладает осевой симметрией.
4	Явление преломления света, спектральные закономерности	Явление сложение когерентных волн	Явление огибания светом препятствий соизмеримых с длиной световой волны	Явление преобразования естественного света в плоскополяризованный
5	$n=c/v$ нормальная дисперсия: $v>0$ ; $n>0$ аномальная дисперсия: $v<0$ ; $n<0$	$2d$ – геометрическая разность хода; $2dn$ – оптическая разность хода; Условие максимального усиления света: $2dn = (2k+1)\lambda/2$ $k=1, 2, 3 \dots$ Условие минимума ослабления света: $2dn=2k\lambda/2$	$k\lambda = d \sin \varphi$ $d$ – период дифракционной решетки; $\lambda$ – длина световой волны	Закон Брюстера  $i_0$ – угол полной поляризации (угол падения, при котором отраженный луч становится полностью поляризованным) Закон Малюса $E_2 = E_1 \cos^2 \alpha$
6	Спектральный анализ вещества	Проверка качества обработки поверхностей. Просветление оптики	Определение $\lambda$ при дифракции света от щели: $\lambda = \frac{d \sin \varphi}{n}$ $l$ – ширина щели; $n = 1, 2 \dots$	Использование поляроидов в автомобилях (покрытие фар, ветровых стекол); изучение напряжений в материале в поляризованном свете

Например, вопросы темы «Волновая оптика» (дисперсия, интерференция, дифракция, поляризация) можно обобщить на основе опорно-сигнальных средств (опорных конспектов). В опорном конспекте по явлению «Дифракция света» (рис. 1) арабские цифры соответствуют пунктам обобщенного плана ответа о явлении.

Чтобы осуществить сравнение выше описанных признаков, характеризующих явления дисперсия, интерференция, дифракция, поляризация целесообразно в процессе тематического повторения заполнить матрицу волновых свойств света (Табл. 1).

В процессе итогового повторения темы можно обобщить на основе ДМИ все явления волновой оптики, изученные дифференцированно по плану: 1) внешние признаки явления; 2) условия при которых оно протекает; 3) механизм его протекания; 4) связь данного явления с другими; 5) количественные характеристики явления; 6) использование явления на практике (рис. 2).



Рис. 2. Знаково-образная модель «Волновая оптика»:  
I – дисперсия, II – интерференция, III – дифракция, IV – поляризация

Данный многомерный инструментарий позволяет сопоставить все признаки явлений, представленные векторами и координатами («гранулами»). Координаты точек 1, 7, 13, 19 дают возможность сопоставить внешние признаки явлений интерферен-

ции, дифракции, поляризации, дисперсии; 2, 8, 14, 20 – условия при которых они протекают; 3, 9, 15, 21 – сущность явлений; 4, 10, 16, 22 – связи явлений; 5, 11, 17, 23 – количественные характеристики; 6, 12, 18, 24 – применение явлений.

Таким образом, в процессе итогового повторения студенты сначала постепенно и последовательно заполняют таблицу 1, используя метод матричных полей. Затем повторяя и обобщая явления интерференции, дифракции, поляризации, дисперсии строят знаково-образную модель на основе ДМИ. Простота построения знаково-образной наглядности (ДМИ) обусловлена тем, что векторы, составляющие основу каркаса, соотношены с вопросами обобщенного плана изучения отдельных элементов знания, а координаты «гранулы» с характеристиками, свойствами, составляющими базис отдельных вопросов плана. Чтобы раскрыть их содержание, установить связи между отдельными компонентами, раскрывающими суть вопросов обобщенного плана, целесообразно использовать системно-знаковой наглядности в форме обобщающих таблиц, граф-схем, матриц.

Таблица 2

#### Линии развития средств знаково-образной наглядности

№ п/п	Линии развития	Дидактический инструмент	Функции средств наглядности
1	I внешний план деятельности преподавателя	Опорно-сигнальные средства	- классификация объектов, явлений на основе их отличительных признаков; - воспроизведение информации об изучаемом явлении в соответствии со структурой и содержанием учебного материала, изложенного в параграфах учебника.
2	II внутренний план деятельности преподавателя и студента	Структурно-логические схемы, обобщающие таблицы	- обобщение, систематизация, осмысление содержания учебного материала.
3	III внешний план деятельности студента	Обобщенные планы Дидактический многомерный инструмент	- построение ответа в лаконичной, логически обоснованной форме в соответствии с методологией учебного познания; - сравнение, обобщение и систематизация предметных знаний и мета-знаний.

Третья линия развития средств наглядности в форме ДМИ позволяет организовать тематическое повторение учебного материала, изученного на основе параграфов учебника и опорных конспектов (опорно-сигнальных средств). Такой подход в использовании средств наглядности позволяет соединить процессы интериоризации и экстериоризации и помочь учащимся понять (осознать, осмыслить, обобщить) учебный материал; усвоить его на основе текущего, тематического и итогового повторения [2].

Таким образом, разработанная методика обучения физике студентов колледжа на основе поэтапного использования средств образно-знаковой наглядности, предполагающей не только усложнение дидактического инструментария, составляющего её базис (опорные сигналы → граф-схемы, матрицы → векторно-координатный каркас), но и изменение видов учебно-познавательной деятельности (репродуктивная → конструктивная → продуктивная). Три линии развития средств наглядности представлены в обобщенном виде в таблице 2.

Таким образом, изучение волновых свойств света в условиях поэтапного кодирования информации позволяет соединить процессы интериоризации и экстериоризации и помогает студентам понять (осознать, осмыслить, обобщить) учебный материал, усвоить его на основе текущего, тематического и итогового повторения.

#### Библиографический список

1. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1975.
3. Суrowикина, С.А. Систематизация и обобщение знаний учащихся X XI классов по физике: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1996.
4. Шаповалов, А.А. Конструктивно-проектировочная деятельность в структуре профессиональной подготовки учителей физики. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1999.
5. Штейнберг, В.Э. Дидактические многомерные инструменты: Теория, методика, практика. – М.: Народное образование, 2002.
6. Усова, А.В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Просвещение, 1988.

#### Bibliography

1. Selevko, G.K. Sovremennye obrazovatelnye tekhnologii. – M.: Narodnoe obrazovanie, 1998.
2. Leontjev, A. N. Deyatel'nostj, soznanie, lichnostj. - M., 1975.
3. Surovikina, S.A. Sistemativacija i obobshenie znaniy uchastihksya X XI klassov po fizike: dis. ... kand. ped. nauk. - Chelyabinsk, 1996.
4. Shapovalov, A.A. Kostruktivno-proektirovochnaya deyatel'nostj v strukture professional'noj podgotovki uchiteley fiziki. – Barnaul: Izd-vo BGPU, 1999.
5. Shteynberg, V.Eh. Didakticheskie mnogomerniye instrumentih: Teoriya, metodika, praktika. – M.: Narodnoe obrazovanie, 2002.
6. Usova, A.V. Formirovanie uchebnykh umeniy i navihkov uchastihksya na urokakh fiziki / A.V. Usova, A.A. Bobrov. - M.: Prosvethenie, 1988.

Статья поступила в редакцию 26.06.11



УДК: 159.9.072

*Dmitrieva N.V., Perevozkin S.B., Perevozkina J.M., Samojlik N.A.* **WORKING OUT AND THE PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF THE TECHNIQUE «QUESTIONNAIRE OF CRISIS IDENTITY» (OCI).** In work stages and the psychometric analysis of a developed technique In work stages and the psychometric analysis «Questionnaire of crisis identity» are described. The presented results about reliability and validity techniques, show, that a technique "OCI", being reliable and under the maintenance valid the psychometric tool, gives the chance to reveal in a complex indicators of fear and aggression of the person.

**Key words:** crisis, identity, reliability, validity, discrimination, a complexity index, test norms.

**Н.В. Дмитриева**, д-р психол. наук, проф., зав. каф. психологии личности и специальной психологии ГОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: dnv2@mail.ru; **С.Б. Первозкин**, канд. психол. наук, доц. каф. практической психологии НОУ ВПО НГИ, г. Новосибирск, E-mail: per@bk.ru; **Ю.М. Первозкина**, канд. психол. наук, доц. каф. практической психологии НОУ ВПО НГИ, г. Новосибирск, E-mail: per@bk.ru; **Н.А. Самойлик**, соискатель, ассистент каф. психологии ГОУ ВПО КузГПА, г. Новокузнецк, E-mail: nat\_asp@mail.ru

## РАЗРАБОТКА И ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕТОДИКИ «ОПРОСНИК КРИЗИСНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ» (ОКИ)

В работе описаны этапы и психометрический анализ разрабатываемой методики «Опросник кризисной идентичности». Представленные результаты о надежности и валидности методики, демонстрируют, что методика «ОКИ», являясь надежным и по содержанию валидным психометрическим инструментом, дает возможность комплексно выявить индикаторы.

**Ключевые слова:** кризис, идентичность, проблемная ситуация, надежность, валидность, дискриминативность, индекс сложности, тестовые нормы.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время изменчивость современного мира, особенности развития российского общества, в частности изменения, вызванные геополитическими и социально-экономическими преобразованиями в государстве, неизбежно ставят перед субъектом проблему идентичности. В этих условиях особое значение приобретает проблема изучения идентичности, обусловленной кризисными ситуациями, кроме того при исследовании идентичности целесообразно определять не только отдельные виды идентичности (семейная, профессиональная, гендерная, личностная и т.д.), но и совокупность этих видов в структуре идентичности. В контексте вышесказанного становится необходимым разработка надежного диагностического инструментария, обеспечивающего исследование кризисной идентичности личности.

Обзор методов исследования идентичности показывает, что на сегодняшний день в западной и отечественной психологии, методике, изучающие феномен идентичности разработаны довольно слабо, они представлены в ограниченном количестве и либо они изучают конкретные аспекты идентичности, либо носят проективный характер, что затрудняет обработку и интерпретацию, внося элемент субъективности. Авторами настоящей работы ранее был представлен подробный обзор методик, направленных на исследование феномена идентичности личности [1]. Безусловно, методики обладают

несомненной диагностической ценностью, однако в большей степени они направлены на диагностику, статусов идентичности, возрастных нормативных кризисов и т.д. Тогда как проблема исследования кризисной идентичности обусловленной проблемной ситуацией остается открытой. С этой целью авторами настоящей работы в качестве нового метода сбора информации в рамках исследования кризисной идентичности, детерминированной проблемными ситуациями, была принята разработка диагностического инструмента. С помощью этого метода возможно выявление значимых для респондентов содержательных компонентов кризисной идентичности, отражающих индикаторы кризиса личностной идентичности, неудовлетворенность человека основными сферами своей жизни и связанные с этим негативные переживания. В этой связи авторами настоящей работы был разработан конструкт кризисной идентичности, под которой понимается психическая организация, характеризующаяся нарушением интеграции в когнитивной, эмоциональной, ценностно-смысловой сферах, что сопровождается повышенной тревожностью, ощущением растерянности, неуверенностью в себе, депрессией, уходом от реального мира [1]. При этом кризисная идентичность рассматривалась как результат воздействия триггеров: внутренних (внутриличностный конфликт, дисгармония в ценностно-мотивационной, эмоциональной и т.д. сферах); внешних (социально-демографические факторы).

Таблица 1

Теоретический конструкт кризисной идентичности

Кризисная идентичность		
Компоненты		Содержание
Личностный компонент	Ценностно-смысловой аспект (ЦСА)	Сниженная самооценка трудности в самоопределении, внешний локус контроля, смысловой вакуум
	Эмоциональный аспект (ЭА)	Повышенная тревожность, депрессивный фон настроения
	Поведенческий аспект (ПА)	Неспособность преодолевать трудности, одиночество
Социальный компонент	Детско-родительские, семейные отношения (ДСО)	Конфликтные отношения, физическое и психологическое насилие
	Межличностные и профессиональные отношения (МПО)	Конфликтные взаимоотношения, профессиональная неудовлетворенность
	Сексуальный аспект (СА)	Неудовлетворенность своей плеролевой принадлежностью
Триггеры	Стрессовые факторы (СФ)	Негативные (развод, увольнение с работы, потеря близкого человека, болезнь и т.д.), позитивные (рождение ребенка, женитьба, поступление в институт и т.д.)

Представленные в таблице 1 аспекты кризисной идентичности и триггеры составили шкалы опросника, к которым была добавлена еще одна шкала – социальная желательность (СЖ). Таким образом, было получено восемь шкал составляющих структуру опросника. После чего была сформирована информационная база исследования – разработка тестовых утверждений в соответствии с выделенными восьмью шкалами (более подробно см. [1]. Для каждой шкалы было сформулировано от 25 до 35 утверждений, что в общем составило 209 утверждений исходного варианта психодиагностической методики «Опросник кризисной идентичности» (ОКИ) с учетом баланса между прямыми и обратными ответами. Утверждения предполагают дихотомическую оценку: да – респондент выражает согласие с утверждением, нет – выражает не согласие. По каждой шкале в соответствии с ключом высчитывается суммарное количество баллов. Общий показатель шкалы (выраженность кризисной идентичности (ОКИ) подсчитывается путем сложения баллов по всем шкалам. После чего была осуществлена экспериментальная проверка на пилотажном этапе исследования [1]. В целом результаты пилотажного исследования исходного варианта методики ОКИ показали, что методика обладала высокой внутренней согласованностью, имела высокую пригодность пунктов (утверждения с низкими дискриминантностью, индексом избирательности и эффективности отбрасывались или были переформулированы).

#### Методика и процедура исследования

Целью данной работы является обсуждение окончательных результатов исследования в разработке методики «Опросник кризисной идентичности». Методика направлена на выявление особенностей идентичности личности, степени выраженности кризисной идентичности в различных сферах: детско-родительских, семейных отношениях; ценностно-смысловой сфере; эмоциональной сфере; сфере поведения; социальной сфере; сфере сексуальности. Помимо этого методика позволяет оценить степень стрессогенности личности.

В настоящей работе представлены результаты исследования, включающего три этапа проверки методики ОКИ. Первый этап предполагал изучение надежности методики с внесенными изменениями, после пилотажного исследования. Второй этап включал формирование окончательной версии опросника и выборки испытуемых. На третьем этапе производилось построение диагностической модели и определение ее диагностической значимости (оценку дискриминативности, сложности и корреляции утверждений теста с общим показа-

телем, а также предварительные результаты надежности методики).

Экспериментальной базой исследования послужили ВУЗы г. Новокузнецка: Кузбасская государственная педагогическая академия (КузГПА) и Кузбасский институт федеральной службы исполнения наказания (КИФСИН), а также различные учреждения и организации г. Новокузнецка. Экспериментальная выборка составила 303 человека, из них 95 студентов первого и четвертого курсов очного отделения различных факультетов, остальные представители различных профессий (193 респондента) и временно безработные (18 человек). Всего 161 женщина и 142 мужчины в возрасте от 17 до 57 лет. Все респонденты были диагностированы по шести методикам: окончательный вариант методики ОКИ, «Методика диагностики структуры и статусов эгоидентичности» СЭИ-тест (Е.А. Солдатов), «Тест эго-идентичности» (стандартизированное интервью Эриксона-Марсиа); «Многоуровневый личностный опросник» (МЛО) разработан А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным, «Опросник самооотношения» (ОСО) авторы В.В. Столин, С.Р. Пантеев, «Опросник установок к сексу» ЕIAS (Айзенк Г). Полученные результаты подвергались статистической обработке с использованием программ Statistic for Windows 6.0 и «Psychometric Expert 6». Для окончательных выводов использовались только значимые результаты.

Учитывая, что основная цель первого этапа отбор утверждений обладающих способностью дифференцировать обследуемых относительно «максимального» и «минимального» результата теста, в этой связи был проведен анализ дискриминативный анализ. Дискриминативность отдельных пунктов методики предполагала вычисление индекса дискриминации ( $r_{pb}$ ) – мера соответствия успешности выполнения одного задания всему тесту, который варьируется в диапазоне от -1 до +1, при этом высокий положительный коэффициент свидетельствует об эффективности деления испытуемых [2; 3]. Анализ индексов дискриминации отдельных пунктов свидетельствует о хорошей и высокой дискриминации большинства пунктов, вместе с тем имеются утверждения характеризующиеся низкой дискриминативностью (табл. 2). Так по шкалам ДСО, ЭА, ПА недискриминативных утверждений не было обнаружено. Вместе с тем по ниже приведенным шкалам были определены утверждения, с низкой дискриминативностью (индекс дискриминативности составлял менее 0,2 и был не значим):

#### Шкала ЦСА:

№ 42 - Меня раздражает, если кто-нибудь расспрашивает меня о моём характере ( $r_{pb} = -0,25$ );

№ 34 - Я имею чёткое представление о своих достоинствах и недостатках ( $r_{pb} = -0,50$ ).

#### Шкала МПО:

№ 69 - Большинство знающих меня людей относятся ко мне хорошо ( $r_{pb} = 0,08$ ).

#### Шкала СА:

№ 14 - Меня возмущает отношение к моему полу в обществе ( $r_{pb} = 0,10$ ).

#### Шкала СФ:

№ 31 - Я женился (вышла замуж) в этом году ( $r_{pb} = 0,04$ ).

#### Шкала СЖ:

№ 8 - В общественных местах я веду себя, так же как и дома ( $r_{pb} = 0,09$ ).

№ 32 - Я всегда перехожу дорогу по пешеходному переходу ( $r_{pb} = 0,07$ ).

№ 152 - Бывало так, что я притворялся больным, чтобы избежать неприятностей ( $r_{pb} = -0,04$ ).

Все выше приведенные пункты были удалены из опросника.

Кроме того, для оценки пригодности отдельных пунктов были использованы еще два критерия: индекс сложности (U) представляет собой долю правильных ответов (соответствующих ключу) на конкретное утверждение, взятую в процентах от общего количества ответов; коэффициент избиратель-

ности (г-Пирсона) отражает взаимосвязь ответа на утверждение и итогового балла по шкале [2].

Анализ пригодности пунктов методики ОКИ с индексом сложности ниже 20 и выше 80 демонстрирует, что по следующим шкалам имеются утверждения обладающие низкой сложностью.

#### Шкала ДСО:

№ 113 - Выражать жалость было не принято в нашей семье ( $U = 0,15$ ).

№ 25 - В детстве, когда я чувствовал себя обиженным, то имел привычку фантазировать ( $U = 0,15$ ).

#### Шкала ЦСА:

№ 58 - Порой мне кажется, что я не знаю кто я такой ( $U = 0,19$ ).

№ 2 - Я интересуюсь своими характеристиками, качествами ( $U = 0,18$ ).

Шкала ЭА:

№ 147 - Я вполне удовлетворён состоянием своего здоровья ( $U = 0,83$ ).

№ - 115 - В последнее время у меня часто бывают головные боли ( $U = 0,16$ ).

Шкала МПО:

№ 29 - Люди плохо ко мне относятся, т.к. ненавидят мой стиль жизни ( $U = 0,19$ ).

№ 61 - Вряд ли я вызываю симпатию у большинства моих знакомых ( $U = 0,16$ ).

№ 85 - Меня не понимают в кругу моих знакомых ( $U = 0,15$ ).

Шкала СА:

№ 62 - Я удовлетворен своими взаимоотношениями с партнером противоположного пола ( $U = 0,17$ ).

№ 14 - Меня возмущает отношение к моему полу в обществе ( $U = 0,05$ ).

Шкала СЖ:

№ 40 - Иногда я могу похвастаться ( $U = 0,18$ ).

Шкалы ПА и СФ неэффективных вопросов не имеют. Все выше приведенные пункты были удалены из опросника.

Анализ пунктов по всем шкалам опросника для определения коэффициента избирательности показал, что большинство утверждений имеют хорошую взаимосвязь ответа на утверждение и итогового балла по шкале. Вместе с тем были обнаружены утверждения плохо коррелирующие с общим результатом по шкале (коэффициент избирательности ниже 0,2 и статистически незначим).

верждение и итогового балла по шкале. Вместе с тем были обнаружены утверждения плохо коррелирующие с общим результатом по шкале (коэффициент избирательности ниже 0,2 и статистически незначим).

Шкала ДСО:

№ 145 - Я считаю, что в семье человек меньше всего может рассчитывать на уважение ( $r = 0,19$ ).

№ 9 - Будучи ребенком, я любил фантазировать ( $r = 0,15$ ).

Шкала ЦСА:

№ 34 - Я имею четкое представление о своих достоинствах и недостатках ( $r = -0,36$ ).

№ 42 - Меня раздражает, если кто-нибудь расспрашивает меня о моём характере ( $r = -0,20$ ).

Шкала МПО:

№ 85 - Меня не понимают в кругу моих знакомых ( $r = 0,18$ ).

№ 69 - Большинство знающих меня людей относятся ко мне хорошо ( $r = 0,09$ ).

Шкала СА:

№ 158 - У меня вызывает дискомфорт проезд в транспорте в час пик ( $r = 0,14$ ).

№ 118 - Среди моих близких друзей нет представителей другого пола ( $r = 0,14$ ).

№ 126 - Я испытываю тревогу при формировании взаимоотношений с окружающими ( $r = 0,12$ ).

№ 78 - Большинство людей в какой-то мере обманываются в своих ожиданиях относительно брака ( $r = 0,09$ ).

Шкала СФ:

№ 95 - В ближайшие полгода моя должность не изменилась ( $r = 0,19$ ).

№ 31 - Я женился (вышла замуж) в этом году ( $r = 0,05$ ).

Шкала СЖ:

№ 32 - Я всегда перехожу дорогу по пешеходному переходу ( $r = 0,05$ ).

№ 144 - Подавать милостыню, значит баловать попрошайек ( $r = 0,03$ ).

№ 152 - Бывало так, что я притворялся больным, чтобы избежать неприятностей ( $r = -0,03$ ).

По шкалам ЭА, ПА, низко коррелирующих утверждений с общим результатом по шкале нет. Все выше приведенные пункты были удалены из опросника.

Таким образом, были все пункты с низкими психометрическими характеристиками тщательно проанализированы и все из обозначенных пунктов были исключены из методики. В общей сложности, после психометрической проверки утверждений опросник включал 136 утверждений: ДСО – 17 утверждений; ЦСА – 18; ЭА – 18, ПА – 20; МПО – 16; СА – 14; СФ – 18; СЖ – 15.

Затем для исследования пригодности результатов окончательной версии теста был использован показатель согласо-

ванности пунктов коэффициент  $r_t$ -Кьюдера-Ричардсона, позволяющий проанализировать всю совокупность пунктов, относящихся к данной шкале в целом, используемый, когда пункты измеряются по дихотомической шкале (да – нет) [3]. Кроме того, применялся коэффициент  $r_{tt}$ -Спирмена-Брауна, для оценки надежности эквивалентных половин теста (задания делились на четные и нечетные). Результаты расчета коэффициента  $r_t$ -Кьюдера-Ричардсона и  $r_{tt}$ -Спирмена-Брауна в целом по опроснику на окончательной версии показали очень высокое значение коэффициента  $r_t = 0,81$  и  $r_{tt} = 0,84$  (табл. 1).

Таблица 2

Надежность шкал методики ОКИ

Порядковый номер и наименование шкалы	Коэффициенты надежности	
	Кьюдера-Ричардсона	Спирмена-Брауна
1. Детско-родительские, семейные отношения (ДСО)	0,45	0,42
2. Ценностно-смысловой аспект (ЦСА)	0,47	0,58
3. Эмоциональный аспект (ЭА)	0,73	0,75
4. Поведенческий аспект (ПА)	0,47	0,55
5. Межличностные и профессиональные отношения (МПО)	0,73	0,77
6. Сексуальный аспект (СА)	0,54	0,51
7. Стрессовые факторы (СФ)	0,44	0,43
8. Социальная желательность (СЖ)	0,53	0,58
9. В целом по методике	0,81	0,84

Помимо исследования внутренней согласованности пунктов в целом по методике, была исследована гомогенность по каждой шкале (табл. 2). Результаты исследования показали, что надежность 1, 2, 4, 6, 7, 8 шкал умеренная ( $0,42 \div 0,58$ ). А надежность 3 и 5 шкал - высокая ( $0,73 \div 0,77$ ). Это позволяет говорить, что в целом методика ОКИ обладает высокой внутренней согласованностью и является достаточно точным измерительным инструментом для диагностики кризисной идентичности личности.

Оценка внутренней гомогенности окончательной версии методики ОКИ производилась посредством вычисления коэффициента г-Спирмена между всеми шкалами и интегративным показателем. Гипотеза исследования предполагает, что

шкалы методики ОКИ будут умеренно взаимосвязаны между собой и тесно взаимосвязаны с интегративным показателем.

Анализ результатов (табл. 3) позволяет заключить о высокой степени однородности методики – все шкалы тесно связаны с интегративным показателем ОКИ ( $r = 0,5 \div 0,7$  при  $p \leq 0,01$ ). Между собой все шкалы имеют умеренную положительную корреляцию ( $r = 0,4 \div 0,5$  при  $p \leq 0,01$ ). У двух шкал наблюдаются слабые положительные корреляции с остальными шкалами методики ( $r = 0,1 \div 0,4$  при  $p \leq 0,01$ ) - «Стрессовые факторы» (СФ) и шкала «Социальная желательность» (СЖ), что является закономерным, поскольку последний параметр не направлен на диагностику кризисной идентичности (табл. 3).

Таблица 3

Корреляционная матрица (г-Спирмен)									
Шкалы	ДСО	ЦСА	ЭА	ПА	МПО	СА	СФ	СЖ	ОКИ
ДСО	1,00								
ЦСА	0,35	1,00							
ЭА	0,35	0,42	1,00						
ПА	0,43	0,35	0,44	1,00					
МПО	0,34	0,44	0,46	0,38	1,00				
СА	0,32	0,36	0,25	0,29	0,36	1,00			
СФ	0,28	0,26	0,36	0,21	0,40	0,24	1,00		
СЖ	0,27	0,24	0,15	0,27	0,18	0,24	0,21	1,00	
ОКИ	0,60	0,69	0,70	0,62	0,72	0,58	0,54	0,49	1,00

Анализ взаимосвязей между шкалами методики ОКИ позволяет говорить об однородности методики, все шкалы умеренно взаимосвязаны друг с другом ( $r = 0,3-0,6$  при  $p \leq 0,04$ ). Это с одной стороны отражает, что шкалы в определенной степени диагностируют разные аспекты кризисной идентичности, а с другой стороны, что все шкалы представляют признаки, являющиеся компонентами кризисной идентичности. Полученные результаты подтверждают, что при построении диагностической модели методики ОКИ использовался критерийно-ключевой способ компоновки специальным образом отобранных и оцененных диагностических признаков (вариантов ответов на задания теста) в диагностический показатель.

Кроме того для изучения устойчивости показателей методики ОКИ при повторных измерениях была рассчитана

ретестовая надежность, получаемая путем повторного обследования испытуемых по одной и той же методике [4]. С этой целью были диагностированы дважды студенты второго курса различных факультетов КузГПА по методике ОКИ. Временной интервал между первым и вторым тестированием составил один месяц, что, по мнению Л.Ф. Бурлачука [4], является оптимальным. Между результатами первого и второго тестирования рассчитывался коэффициент корреляции г-Спирмена.

Результаты корреляционного анализа демонстрируют высокую ретестовую надежность (табл. 4).

Таблица 4

Коэффициенты корреляции между первым и вторым тестированием (г-Спирмен)

Шкалы	ДСО	ЦСА	ЭА	ПА	МПО	СА	СФ	СЖ	ОКИ
r	1,00	1,00	0,99	1,00	1,00	0,98	0,96	0,99	0,99
p-level	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001

Коэффициент корреляции по всем шкалам методики ОКИ варьируется от 0,96 до 1, что отражает очень тесную взаимосвязь и свидетельствует об устойчивости всех шкал методики ОКИ к временному показателю и как следствие об стабильности кризисной идентичности личности.

Поскольку надежность отражает устойчивость результатов диагностической процедуры относительно испытуемых, является необходимым, но недостаточным условием, для проверки теста использовался показатель валидности, который с точки зрения А. Анастаси и С. Урбины «предусматривает прямую проверку того, насколько хорошо тест выполняет свою функцию» [5, с. 23]. Валидность отражает меру пригодности теста для измерения конкретного показателя и меру эффективности [3].

Факторная валидность методики ОКИ не определялась, поскольку все шкалы опросника взаимосвязаны друг с другом (см. табл. 2) и измеряют один и тот же конструкт.

Валидность по критерию предполагала соответствие результатов тестирования по методике ОКИ характеристикам кризиса идентичности по другим методикам (эмпирическая валидность), а также объективными социально-демографическими фактами (консенсусная валидность).

Консенсусная валидность в нашем случае означала меру соответствия между результатами методики ОКИ и внешними критериями, в качестве которых выступили наличие изменений в жизни испытуемых: новая работа, учеба, изменение семейного положения и т.д., которые являются стрессовыми факторами. Производилось сравнение респондентов с наличием изменений и без них по критерию t-Студента (нормальность распределения по всем шкалам подтверждена, табл. 9).

Проверялось предположение, что респонденты с наличием каких-либо изменений в жизни будут иметь более выраженную кризисную идентичность, по сравнению с субъектами не имеющими в ближайшее время изменений в жизни.

Результаты сравнительного анализа демонстрируют, что большинство шкал имеют статистически значимые различия в зависимости от наличия или отсутствия изменений в жизни испытуемых (табл. 5).

Таблица 5  
Сравнение результатов по методике ОКИ у респондентов с наличием или отсутствием изменений в жизни (критерий t-Стьюдента)

Шкалы	t-value	p-level	Среднее значение	
			Есть N = 179	Нет N = 124
ДСО	2,95	0,003	9,60	8,68
ЦСА	3,98	0,000	12,11	10,84
ЭА	3,34	0,001	9,89	8,64
ПА	0,74	0,460	8,17	7,95
МПО	1,28	0,200	8,64	8,16
СА	1,83	0,031	9,07	8,49
СФ	2,13	0,034	6,63	6,15
СЖ	0,82	0,411	11,77	11,52
ОКИ	3,49	0,001	75,89	70,43

Так по шкалам ДСО, ЦСА, ЭА, СА, СФ и общему показателю кризисной идентичности (КИ) испытуемые с наличием каких-либо изменений произошедших с ними в течение последнего времени имеют более высокие показатели, по сравнению с респондентами, не имеющими таковых с вероятностью ошибки менее 5 % и 1 % (табл. 5).

Кроме того, в качестве внешних критериев выступили следующие факторы: наличие детей, семейное положение. Предполагалось, что отсутствие детей, партнера (одиночество) может выступать стрессовым фактором для кризисной идентичности личности. Результаты исследования показали,

что кризисная идентичность как в целом, так и по отдельным шкалам (ДСО, ЭА, МПО, СФ) более выражена у респондентов с отсутствием детей, и не состоящих в браке, что подтвердило наше предположение (табл. 6).

Также для изучения способа построения диагностической модели было произведено сравнение по полу исходных результатов методики (критерий t-Стьюдента для независимых групп) который выступил в виде внутреннего биологического критерия [3].

Таблица 6  
Сравнение выраженности кризисной идентичности в зависимости от наличия или отсутствия детей (t-Стьюдент)

Шкалы	Среднее значение (дети)		t-value	p-level	Среднее значение (состоит в браке)		t-value	p-level
	Нет N = 156	Есть N = 144			Да N = 134	Нет N = 169		
ДСО	9,69	8,67	3,32	0,001	8,57	9,74	-3,79	0,000
ЦСА	11,79	11,34	1,39	0,165	11,30	11,82	-1,62	0,106
ЭА	10,09	8,53	4,29	0,000	8,63	9,98	-3,63	0,000
ПА	8,05	8,13	-0,25	0,803	8,02	8,13	-0,36	0,717
МПО	8,98	7,80	3,30	0,001	7,74	9,00	-3,50	0,001
СА	8,83	8,76	0,22	0,824	8,69	8,94	-0,79	0,431
СФ	6,73	6,08	2,91	0,004	6,01	6,76	-3,34	0,001
СЖ	11,91	11,35	1,92	0,056	11,47	11,83	-1,21	0,228
ОКИ	76,07	70,65	3,57	0,000	70,44	76,20	-3,73	0,000

Были выдвинута гипотеза о том, что женщины будут отличаться более выраженной кризисной идентичностью в отличие от мужчин. Анализ результатов различий показывает (табл. 7), что женщины в исследуемой выборке обладают в отличие от представителей мужского пола более выраженной кризисной идентичностью в целом ( $t = 3,68$  при  $p = 0,000$ ),

которая проявляется в детско-родительских, семейных отношениях ( $t = 2,52$  при  $p = 0,012$ ), в эмоциональной сфере ( $t = 5,97$  при  $p = 0,000$ ), межличностных отношениях ( $t = 2,33$  при  $p = 0,02$ ) и относительно стрессовых факторов ( $t = 2,62$  при  $p = 0,009$ ).

Таблица 7  
Сравнение по полу выраженности кризисной идентичности (t-Стьюдент)

Шкалы	Среднее значение (пол)		t-value	p-level
	Женский N = 161	Мужской N = 142		
ДСО	9,59	8,81	2,52	0,012
ЦСА	11,81	11,34	1,48	0,141
ЭА	10,38	8,25	5,97	0,000

<b>ПА</b>	8,28	7,86	1,43	0,155
<b>МПО</b>	8,84	7,99	2,33	0,020
<b>СА</b>	9,02	8,62	1,28	0,200
<b>СФ</b>	6,71	6,12	2,62	0,009
<b>СЖ</b>	11,68	11,65	0,10	0,924
<b>ОКИ</b>	76,31	70,64	3,68	0,000

Полученные результаты подтверждают консенсусную валидность методики ОКИ.

В рамках *эмпирической валидности* были выбраны показатели тестов для измерения статусов идентичности и в том числе кризиса идентичности, психометрические характеристики, которых уже установлены: методика диагностики структуры и статусов эгоидентичности – СЭИ-тест (Е.А. Солдатова) и тест эго-идентичности для диагностики статусов идентичности (Э. Эриксон и Дж. Марсиа). Для установления меры соответствия вычислялись коэффициенты корреляции

по критерию г-Спирмена) между указанными методиками и шкалами методики ОКИ. Была выдвинута гипотеза, что признаки методики ОКИ будут умеренно положительно связаны с параметрами и статусами демонстрирующими наличие кризиса идентичности, и отрицательно с параметрами отражающими достигнутую идентичность. Результаты корреляционного анализа показали, что все признаки методики ОКИ статистически значимо ( $p < 0.05$ ) взаимосвязаны со шкалами опросника СЭИ и теста Эго-идентичности (табл. 8).

Таблица 8

Значимые коэффициенты корреляций шкал ОКИ и признаков СЭИ и Эго-идентичности (критерий г-Спирмена)

Взаимосвязанные переменные	Spearman	p-level	Взаимосвязанные переменные	Spearman	p-level
ДСО & ТС Сомнения	-0,32	0,032	МПО & Автономия	-0,47	0,004
ДСО & Диффузия	0,33	0,029	МПО & Сомнения	0,56	0,000
ЦСА & Автономия	-0,32	0,038	МПО & ТС Автономия	-0,42	0,033
ЦСА & Сомнения	0,42	0,030	МПО & ТС Сомнения	0,47	0,002
ЦСА & СЭ Сомнения	0,43	0,024	МПО & СЭ Сомнения	0,45	0,009
ЦСА & ОЖ Автономия	-0,42	0,033	МПО & ЭЗ Автономия	-0,46	0,004
ЦСА & ПН Автономия	-0,43	0,019	МПО & ЭЗ Сомнения	0,51	0,000
ЦСА & ПН Сомнения	0,47	0,004	МПО & ПН Автономия	-0,48	0,001
ЦСА & Мораторий	0,49	0,001	МПО & ПН Сомнения	0,62	0,000
ЭА & Автономия	-0,35	0,010	МПО & СС Сомнения	0,48	0,002
ЭА & Сомнения	0,57	0,003	МПО & СС Фиксация	0,43	0,029
ЭА & ОЖ Автономия	-0,46	0,006	МПО & Мораторий	0,45	0,000
ЭА & ЭЗ Автономия	-0,46	0,005	МПО & Достигн. идент.	-0,56	0,005
ЭА & ЭЗ Сомнения	0,45	0,007	СФ & Автономия	-0,41	0,049
ЭА & ПН Сомнения	0,47	0,004	СФ & ОЖ Автономия	-0,46	0,004
ЭА & Мораторий	0,47	0,003	СФ & ОЖ Фиксация	0,42	0,039
ПА & Сомнения	0,49	0,001	СФ & ЭЗ Автономия	-0,32	0,035
ПА & ТС Сомнения	0,43	0,023	СЖ & ЭЗ Автономия	0,43	0,026
ПА & СЭ Автономия	-0,43	0,020	СЖ & ЭЗ Сомнения	-0,45	0,007
ПА & СЭ Сомнения	0,26	0,050	КИ & Сомнения	0,44	0,012
ПА & ОЖ Автономия	-0,43	0,025	КИ & ОЖ Автономия	-0,46	0,006
ПА & ОЖ Сомнения	0,42	0,037	КИ & ПН Сомнения	0,43	0,019
ПА & ПН Сомнения	0,42	0,038	КИ & Мораторий	0,61	0,000
ПА & Мораторий	0,45	0,011			

Обнаруженные положительные корреляции шкал методики ОКИ и общего показателя кризисной идентичности с такими признаками как сомнение и фиксация (соответствуют собственно критической фазе идентичности, по Е.Л. Солдатовой), диффузия, мораторий ( $r = 0,33 \div 0,61$  при  $p = 0,05 \div 0,000$ ) свидетельствуют, что респонденты с высокой кризисной идентичностью характеризуются высокими отрицанием, сомнением, отказом от отношений, неверием в себя; самоизоляцией, обесценивание собственных ценностей, потерей смысла, одиночеством пониженным самоуважением. Диффузная идентичность может сопровождаться чувством выраженного психологического дискомфорта, страхом, желанием смерти, а статус мораторий отражает кризис идентичности, который личность пытается разрешить. Полученные отрицательные корреляции параметров методики ОКИ с автономией (соответствует фазе адаптации и принятия собственной идентичности) и достигнутой идентичностью ( $r = -0,32 \div 0,62$  при  $p = 0,04 \div 0,000$ ) демонстрируют, что личности характеризующиеся различными аспектами кризисной идентичности отличаются несформированной системой ценностей и убеждений. Такие

люди не знают, кто они, к чему нужно стремиться, что следует делать. Им обычно свойственно чувство не доверия, пессимизма в отношении будущего, а осознание трудностей еще больше уменьшает стремления придерживаться избранного направления. Свои цели, ценности и убеждения такой субъекты рассматривают как чуждые, что обеспечивает смысловой вакуум.

Кроме того для установления эмпирической валидности были рассмотрены взаимосвязи между шкалами методики ОКИ и отдельными признаками следующих методик: «Многоуровневый личностный опросник» (МЛО), «Опросник самоотношения» (ОСО), «Опросник установок к сексу» ЕIAS (табл. 9).

Результаты исследования показали, что зафиксированы статистически значимые положительные корреляции между большинством шкал методики ОКИ и такими показателями как депрессия, психастения, сексуальная невротичность, внутренняя неустроенность ( $r = 0,24 \div 0,53$  при  $p = 0,01 \div 0,000$ ).

Таблица 9

Коэффициенты корреляции шкал ОКИ и отдельных признаков методик МЛО, ЕIAS и ОСО  
(Цифра выделенная жирным шрифтом, демонстрирует что корреляция значима на уровне  $p \leq 0,01$ )

	Личностный адаптационный потенциал	Депрессия	Психастения	Сексуальная невротичность	Отвращение к сексу	Самоуважение	Аутосимпатия	Внутренняя неустроенность
ДСО	<b>-0,25</b>	0,01	<b>0,25</b>	<b>0,24</b>	0,07	0,08	-0,01	<b>0,24</b>
ЦСА	<b>-0,33</b>	<b>0,34</b>	<b>0,41</b>	<b>0,39</b>	0,13	<b>-0,33</b>	<b>-0,47</b>	<b>0,34</b>
ЭА	<b>-0,44</b>	<b>0,38</b>	<b>0,50</b>	<b>0,33</b>	0,19	-0,05	-0,08	<b>0,34</b>
ПА	<b>-0,42</b>	<b>0,34</b>	<b>0,41</b>	0,10	0,16	-0,11	-0,01	<b>0,32</b>
МПО	<b>-0,49</b>	<b>0,44</b>	<b>0,53</b>	<b>0,37</b>	<b>0,36</b>	<b>-0,40</b>	<b>-0,32</b>	<b>0,40</b>
СА	<b>-0,27</b>	<b>0,32</b>	<b>0,33</b>	<b>0,39</b>	<b>0,43</b>	-0,02	0,04	0,09
СФ	-0,11	0,09	<b>0,29</b>	<b>0,28</b>	0,13	0,04	0,04	0,07
СЖ	-0,06	-0,01	0,06	0,09	0,04	0,02	0,11	0,08
ОКИ	<b>-0,49</b>	<b>0,39</b>	<b>0,53</b>	<b>0,40</b>	0,11	-0,10	-0,07	<b>0,49</b>

Две шкалы опросника межличностные и профессиональные отношения и сексуальный аспект положительно коррелируют с параметром «отвращение к сексу», это свидетельствует о том, что кроме нарушения кризисной идентичности в сексуальном аспекте, дисгармония в сексуальных отношениях связана и с межличностным взаимодействием. Помимо этого были обнаружены отрицательные корреляции с ряда шкал с личностно-адаптационным потенциалом, самоуважением и аутосимпатией ( $r = -0,25 \div 0,49$  при  $p = 0,01 \div 0,000$ ).

Итак, выявленные статистически значимые корреляции шкал методики ОКИ и показателей шести других тестов свидетельствуют о высокой эмпирической валидности методики ОКИ.

Валидность по возрастной дифференциации предполагала возможность использования методики ОКИ для разных воз-

растных категорий. Данный вид валидности «предусматривает согласование изменений результатов выполнения методики с ожидаемыми изменениями, претерпеваемыми изучаемым конструктом в возрастной динамике при переходе на новые этапы развития» [3, с. 86]. Измерение данного вида валидности осуществлялось посредством сравнительного анализа. Все респонденты были разделены на три группы соответствующие трем возрастным периодам: юность (17-20 лет), молодость (21-40 лет) и зрелость (41-57 лет). Сравнение производилось посредством однофакторного дисперсионного анализа (однородность дисперсий подтверждалась по критерию Ливен  $p > 0,05$ , табл. 10). Результаты дисперсионного анализа демонстрируют, что по большинству шкал (исключение составили ЦСА, ПА и СА) обнаружены статистически значимые различия ( $p \leq 0,01$ ).

Таблица 10

Сравнение разных возрастных групп по шкалам методики ОКИ (ANOVA) и проверка на однородность - Leven (Значок \* рядом с цифрой означает достоверность отличий данной группы от других групп на уровне  $p \leq 0,05$  по критерию LSD, использованного для парного сравнения групп после отклонения нулевой гипотезы)

Шкалы ОКИ	ANOVA		Leven		Среднее значение			
	F	p	F	p	Юность N= 96	Молодость N=108	Зрелость N=99	Вся выборка
ДСО	7,42	0,001	0,60	0,550	10,07*	8,96	8,69	9,22
ЦСА	1,75	0,176	0,89	0,411	11,89	11,71	11,17	11,59
ЭА	8,78	0,000	2,01	0,136	10,47*	9,11	8,62	9,38
ПА	1,34	0,263	1,20	0,420	8,25	7,76	8,27	8,08
МПО	5,20	0,006	1,69	0,187	9,28*	8,17	7,93	8,44
СА	0,44	0,646	1,11	0,331	8,97	8,64	8,91	8,83
СФ	4,13	0,017	0,52	0,596	6,90*	6,29	6,14	6,43
СЖ	4,93	0,008	2,07	0,128	12,33*	11,29	11,44	11,67
ОКИ	8,10	0,000	1,49	0,228	78,16*	71,93	71,17	73,65

В период юности респонденты обнаружили наиболее высокую кризисную идентичность в целом ( $M = 78,16$  баллов), а также отдельно по шкалам ( $M = 6,9 \div 12,33$ ) по сравнению с испытуемыми в период молодости и зрелости (табл. 10, рис. 1).

Полученные результаты объясняются тем, что все респонденты периода юности испытывают в большей степени влияние внешних стрессовых факторов (учатся либо на пер-

вом курсе в институте, либо первый год работают). Кроме того, по нашим данным [1] и данным ряда авторов [6, 7], триггером кризисной идентичности может выступать начало учебы или работы, в этом случае респонденты в период юности в большей степени переживают становление профессиональной идентичности, следовательно, находятся в кризисе.

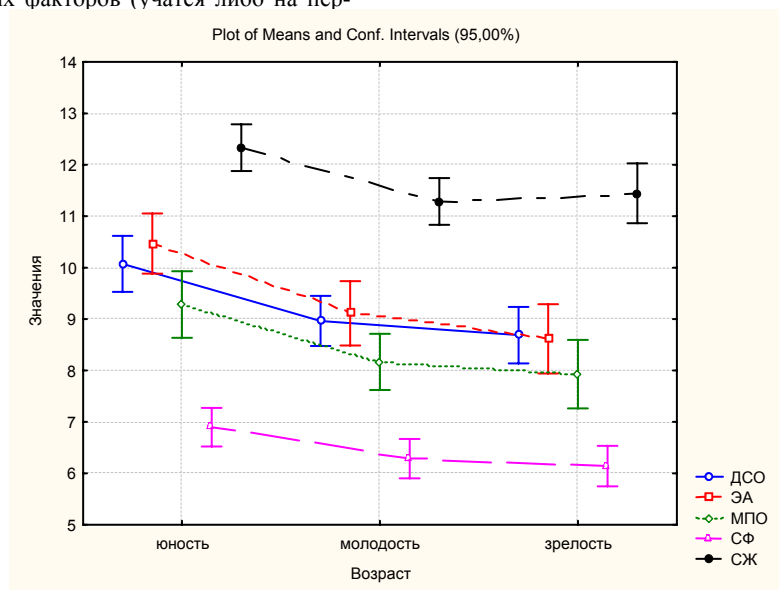


Рис. 1. Различия по шкалам ОКИ в зависимости от возраста

В то же время респонденты периода молодости и взрослости находятся на более стабильном этапе и значимых различий не имеют. Данное указывает, что для периода юности необходимо отдельное построение норм, тогда как молодость и зрелость допускают общие нормативные показатели.

Таким образом, полученные результаты согласуются с представлением авторов о выраженности кризиса идентичности в юношеском возрасте и учет особенностей данного возрастного диапазона для построения норм повышает точность индивидуального прогноза.

Таблица 11

Сравнение эмпирического распределения по шкалам методики ОКИ с теоретическим (d-Колмогорова-Смирнова)

Шкалы	N	K-C (d)	Уровень значимости (p)	Вывод
ДСО	303	0,17	$p < ,10$	нормально
ЦСА	303	0,11	$p > ,20$	нормально
ЭА	303	0,10	$p > ,20$	нормально
ПА	303	0,11	$p > ,20$	нормально
МПО	303	0,10	$p > ,20$	нормально



<b>СА</b>	303	0,10	$p > .20$	нормально
<b>СФ</b>	303	0,14	$p < .20$	нормально
<b>СЖ</b>	303	0,11	$p > .20$	нормально
<b>ОКИ</b>	303	0,09	$p > .20$	нормально

Проверка типа распределения полученных тестовых баллов (критерий d-Колмогорова-Смирнова) по шкалам и интегративному показателю (КИ) предварительной версии методики ОКИ показала, что эмпирические распределения по всем восьми шкалам и интегративному показателю приближены к нормальному виду ( $p > 0,05$ ; табл. 11). Следовательно, по

шкалам данной методики и интегративному показателю могут быть построены репрезентативные тестовые нормы.

Учитывая, что по полу и по возрасту были обнаружены значимые различия по большинству шкал, то были отдельно рассчитаны нормы для женщин и мужчин в период юности, и женщин и мужчин в период зрелости и молодости (табл. 12).

Таблица 12

Шкалы	Нормы для методики ОКИ							
	Юность				Взрослость			
	Ж N = 75		М N = 52		Ж N = 76		М N = 100	
	М	$\sigma$	М	$\sigma$	М	$\sigma$	М	$\sigma$
ДСО	10,08	2,58	10,05	3,07	9,16	2,56	8,60	2,70
ЦСА	12,09	2,49	11,14	2,65	11,57	2,95	11,37	2,90
ЭА	11,12	2,63	8,14	2,61	9,73	3,33	8,26	3,21
ПА	8,59	2,14	7,05	1,99	8,01	2,72	8,00	2,73
МПО	9,68	3,23	7,86	2,69	8,10	3,08	8,02	3,11
СА	9,33	2,41	7,67	1,98	8,74	2,43	8,79	3,09
СФ	7,05	1,92	6,33	1,49	6,41	1,76	6,08	2,13
СЖ	12,13	2,31	13,05	1,83	11,29	2,45	11,41	2,79
ОКИ	80,08	11,67	71,29	11,18	73,02	14,38	70,53	13,42

Основываясь на данных, представленных в таблице 12, осуществляется перевод сырых баллов в стандартную z-шкалу (1), а затем перевод в T-баллы (2):

$$1) \quad z_i = \frac{x_i - M_x}{\sigma_x} \quad 2) \quad T = 10 \bullet z_i + 50$$

#### Выводы

1) Таким образом, основные этапы экспериментальной работы по конструированию и психометрической проверки методики успешно завершены. В целом результаты исследования окончательного варианта методики ОКИ демонстрируют высокую пригодность пунктов, были отобраны утверждения, обладающие высокой способностью дифференцировать обследуемых относительно "максимального" и "минимального" результата теста. Все отобранные пункты теста коррелируют с общим суммарным показателем.

2) Оценка внутренней гомогенности методики показала, что методика ОКИ обладает высокой внутренней согласованностью и является достаточно точным инструментом для диагностики кризисной идентичности личности, что позволит ее использовать в экспериментальных исследованиях. Все шкалы методики, за исключением социальной желательности, имеют тесную взаимосвязь с интегральным показателем кризисной идентичности и умеренно взаимосвязаны между собой.

3) Результаты выполненных статистических процедур подтверждают критериальную валидность методики и две ее разновидности – консенсусную и эмпирическую валидности. Положительные взаимосвязи с параметрами и статусами де-

монстрирующими наличие кризиса идентичности, и отрицательные с параметрами отражающими достигнутую идентичность, демонстрируют, что в основе методики лежит конструктор кризисной идентичности.

4) Проверка типа распределения полученных тестовых баллов по всем шкалам и интегративному показателю (ОКИ) окончательной версии методики ОКИ показала, что эмпирические распределения по всем восьми шкалам и интегративному показателю приближены к нормальному виду, что позволило построить репрезентативные тестовые нормы, а учет особенностей данного возрастного диапазона в рамках валидности по возрастной дифференциации для построения норм повышает точность индивидуального прогноза методики.

5) Следовательно, методика ОКИ, являясь надежным, конструктивно и по содержанию валидным психометрическим инструментом, представляет возможность комплексно выявить индикаторы личностной идентичности и позволит своевременно диагностировать кризис, что является необходимым условием понимания механизма действия кризиса в развитии личности.

#### Библиографический список

1. Дмитриева, Н.В. Разработка методики «Опросник кризисной идентичности» (ОКИ) / Н.В. Дмитриева, С.Б. Перевозкин, Ю.М. Перевозкина, Н.А. Самойлик // Гуманитарные науки и образование в Сибири. – 2010. - № 6.
2. Бююль, А. Искусство обработки информации. Platinum Edition / А. Бююль, П. Цёфель, пер. с нем. – СПб., 2005.
3. Митина, О.В. Разработка и адаптация психологических опросников. – М.: Смысл, 2011.
4. Бурлачук, Л.Ф. Психодиагностика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2005.

5. Анастаси, А. Психологическое тестирование. – СПб.: Питер, 2005.
6. Солдатова, Е.Л. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Екатеринбург, 2007.
7. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 2006.

## Bibliography

1. Dmitrieva, N.V. Razrabotka metodiki «Oprosnik krizisnoj identichnosti» (OKI) / N.V. Dmitrieva, S.B. Perevozkin, Yu.M. Perevozkina, N.A. Samoylik // Gumanitarnie nauki i obrazovanie v Sibiri. – 2010. - № 6.
2. Byuyulj, A. Iskustvo obrabotki informacii. Platinum Edition / A. Byuyulj, P. Cyofelj; per. s nem. – SPb., 2005.
3. Mitina, O.V. Razrabotka i adaptaciya psikhologicheskikh oprosnikov. – M.: Smihsl, 2011.
4. Burlachuk, L.F. Psikhodiagnostika: uchebnik dlya vuzov. – SPb.: Piter, 2005.
5. Anastasi, A. Psikhologicheskoe testirovanie. – SPb.: Piter, 2005.
6. Soldatova, E.L. Normativnihe krizisih razvitiya lichnosti vzroslogo cheloveka: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk. – Ekaterinburg, 2007.
7. Ehrikson, Eh. Identichnostj: yunostj i krizis. – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 378:147.227

**Polyakova G.A. ORGANIZATION AND PEDAGOGICAL CONDITIONS COMPETENCE FORMING IN PEDAGOGICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.** The article views approaches to the category «reflexive competence», analyzes its structure; lays bare organization and pedagogical conditions of reflexive competence forming in pedagogical educational establishments.

**Key words:** competence approach, the system of higher pedagogical education, reflective competence, organization and pedagogical conditions of reflexive competence forming.

**Г.А. Полякова, аспирант ТГПИ, г. Таганрог, E-mail: dek\_inform@mail.ru**

## ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье рассматриваются подходы к категории «рефлексивная компетентность», анализируется ее структура, рассматриваются организационно-педагогические условия ее формирования.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, система высшего педагогического образования, рефлексивная компетентность, организационно-педагогические условия формирования рефлексивной компетентности.

Компетентностный подход в обучении является приоритетным направлением модернизации систем обучения в мировом образовательном пространстве, выступая средством повышения качества образования. С введением компетентностного подхода в профессионально-педагогическое образование связывается качественное изменение системы подготовки специалистов, так как возникает потребность оценивать результаты не только по уровню знаний, но и успешности и полезности деятельности личности, эффективно взаимодействующей с окружающими [1].

Актуальность проблемы формирования рефлексивной компетентности студентов в педагогическом вузе связана со значимостью рефлексивного компонента в профессиональной деятельности, позволяющего педагогу найти свой индивидуальный стиль, достигнуть адекватной профессионально-личностной самооценки, прогнозировать и анализировать результаты своего труда. Исследования Г.И. Давыдовой [2], Л.Е. Калининой [3], Ю.В. Кушеверской [4], В.А. Метаевой [5], И.А. Стеценко [6] подтверждают положение о том, что рефлексивная компетентность выступает как необходимая составляющая профессионального педагогического образования.

Однако необходимо критическое переосмысление категории «рефлексивная компетентность», ее структуры, позволяющее выявить систему организационно-педагогических условий формирования рефлексивной компетентности у студентов педагогических вузов.

Категория «рефлексивная компетентность» трактуется неоднозначно исследователями, что объясняется различными подходами к ее определению. По мнению Ю.В. Кушеверской [4] рефлексивная компетентность – системообразующий компонент профессиональной педагогической деятельности и качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексии, что обеспечивает развитие и

саморазвитие, способствует творческому подходу в учебной и профессиональной деятельности, достижению их максимальной эффективности и результативности. В.А. Метаева [5] выделяет рефлексивную компетентность как акмеологический феномен, способствующий достижению наивысших результатов в деятельности, и определяет как метакомпетентность.

Анализ различных подходов к содержательному наполнению понятия «рефлексивная компетентность» и трактовка И.А. Зимней [7, с. 8] компетентности «как актуального проявления компетенции» позволили нам сформулировать следующее определение: рефлексивная компетентность – это интегративное качество личности, характеризующее степень освоения совокупности рефлексивных компетенций, включающая характеристику профессионально-личностных качеств педагога, его готовность и способность к рефлексивной деятельности с использованием знаний, умений, навыков, профессионального и жизненного опыта.

Исследованием структуры рефлексивной компетентности как профессионального качества личности занималась Г.И. Давыдова [2]. Основными компонентами структуры профессиональной рефлексивной компетентности, по мнению Г.И. Давыдовой [2], являются следующие: «Я – как компетентный субъект межличностного общения»; «Я – как компетентный субъект профессионально-деловых отношений»; «Я – как компетентный субъект культурно-ценностных отношений», а также «Я – как компетентный субъект рефлексивных отношений», характеризующихся позитивным регулирующим отношением к себе и познавательно-осмысленным отношением к окружающему миру.

Исследователи Ю.В. Кушеверская [4] и Л.Е. Калинина [3] в структуре рефлексивной компетентности выделили следующие компоненты: когнитивный, операциональный и личностный. По нашему мнению, в представленной структуре

отсутствует мотивационный компонент, который, по определению И.А. Зимней [7], является показателем готовности к проявлению компетентности.

Ориентируясь на позицию И.А. Зимней [7, с. 20] относительно компонентов компетентностей, мы выделили следующую структуру рефлексивной компетентности:

- готовность к проявлению рефлексивной компетентности (мотивационный компонент);
- владение знанием содержания рефлексивной компетентности (когнитивный компонент);
- опыт проявления рефлексивной компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий компонент);
- отношение к содержанию рефлексивной компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой компонент);
- эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления рефлексивной компетентности.

Подготовка компетентного специалиста, соответствующего современным требованиям, наделенного качествами, знаниями и умениями, необходимыми для того, чтобы быть конкурентноспособным и жизнеспособным, невозможна без построения на научной основе соответствующей системы профессиональной подготовки. Опыт преподавательской деятельности, анализ психолого-педагогической литературы убедили нас в необходимости поиска эффективных организационно-педагогических условий формирования рефлексивной компетентности студентов.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что в настоящее время существуют различные подходы к определению термина «организационно-педагогические условия». В частности, Е.И. Козырева [8] дает следующее определение: организационно-педагогические условия - это совокупность объективных возможностей, обеспечивающая успешное решение поставленных задач. Т.К. Клименко [9], Н.А. Переломова [10] и другие ученые, исследуя проблемы инновационного образования на этапах профессиональной

подготовки, выделяют внешние условия (создание инновационной среды, педагогизация учебно-воспитательного процесса в целях изменения инновационного фона, насыщение содержания духовными ценностями) и внутренние условия (увеличение «степеней свободы» личности, накопление духовно-практического опыта, овладение продуктивными формами самосозидательной деятельности). Выявленный нами комплекс организационно-педагогических условий обеспечит возможность организации образовательного процесса по формированию рефлексивной компетентности студентов в педагогическом вузе.

К организационным условиям относятся: 1) разработка теоретических основ формирования рефлексивной компетентности; 2) создание научно-методического, дидактического, психологического процесса формирования рефлексивной компетентности студентов; 3) подготовка педагогических кадров к использованию курса «Организация рефлексивно-ориентированной профессиональной деятельности педагога» и технологии формирования рефлексивной компетентности в реальном образовательном процессе; 4) создание рефлексивной среды в образовательном учреждении; 5) целенаправленное управление процессом формирования рефлексивной компетентности студентов. К педагогическим условиям относятся: 1) опора на личностно-деятельностный и рефлексивный подходы; 2) готовность к проявлению рефлексивной компетентности преподавателя и студентов; 3) наличие диагностируемых целей обучения; 4) комплексное использование рефлексивно-ориентированных форм проведения лекционных и семинарских занятий; 5) организация и обеспечение мониторинга образовательного процесса формирования рефлексивной компетентности.

Уточнение категории «рефлексивная компетентность», ее структуры и представленный комплекс организационно-педагогических условий позволяют в дальнейшем спроектировать технологию формирования рефлексивной компетентности студентов и экспериментально проверить ее эффективность в учебном процессе педагогического вуза.

#### Библиографический список

1. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.
2. Давыдова, Г.И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 2009.
3. Калинина, Л.Е. Инновационные подходы к формированию рефлексивной компетентности будущих учителей иностранного языка [Э/р]. - URL: <http://proecta.ru/html/modules.php>
4. Кушеверская, Ю.В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук - Петрозаводск, 2007.
5. Метаева, В.А. Рефлексия как метакомпетентность // Педагогика. - 2006. - № 3.
6. Стеценко, И.А. Теория и практика развития педагогической рефлексии студентов: монография. - Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2006.
7. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
8. Козырева, Е.И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры // Методология и методика естественных наук. - Омск : Изд-во ОмГПУ, 1999.
9. Клименко, Т.К. Инновационное образование как фактор становления будущего учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - Хабаровск, 2000.
10. Переломова, Н.А. Актуализация личностно-профессионального роста учителя в поствузовском образовании при ИППК: монография. - Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2001.

#### Bibliography

1. Zeer, Eh.F. Modernizaciya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostniy podkhod / Eh.F. Zeer, A.M. Pavlova, Eh.Eh. Sihmanyuk. - M.: Moskovskiy psikhologo-social'niy institut, 2005.
2. Davihdova, G.I. Refleksivniy dialog v obrazovatel'nom processe vuza: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. - M., 2009.
3. Kalinina, L.E. Innovacionniye podkhodih k formirovaniyu refleksivnoy kompetentnosti budutikh uchiteley inostrannogo yazihka [Eh/r]. - URL: <http://proecta.ru/html/modules.php>
4. Kusheverskaya, Yu.V. Formirovanie refleksivnoy kompetentnosti studentov v obrazovatel'nom processe pedagogicheskogo kolledzha: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk - Petrozavodsk, 2007.
5. Metaeva, V.A. Refleksiya kak metakompetentnostj // Pedagogika. - 2006. - № 3.
6. Stecenko, I.A. Teoriya i praktika razvitiya pedagogicheskoy refleksii studentov: monografiya. - Rostov-na-Donu: Izd-vo Rostov. gos. un-ta, 2006.

7. Zimnyaya, I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativnaya celevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. - M.: Issledovatel'skiy centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
  8. Kozihreva, E.I. Shkola pedagoga-issledovatelya kak uslovie razvitiya pedagogicheskoy kul'turh // Metodologiya i metodika estestvennykh nauk. - Omsk : Izd-vo OmGPU, 1999.
  9. Klimenko, T.K. Innovacionnoe obrazovanie kak faktor stanovleniya buduthego uchitelya: avtoref. dis. ...d-ra ped. nauk. - Khabarovsk, 2000.
  10. Perelomova, N.A. Aktualizaciya lichnostno-professional'nogo rosta uchitelya v postvuzovskom obrazovanii pri IPPK: monografiya. - Irkutsk: Izd-vo Irkut. gos. ped. un-ta, 2001.
- Статья поступила в редакцию 16.06.11*

УДК 378.1

**Udotova O.A. ELECTRONIC EDUCATIONAL METHODOLOGICAL COMPLEXES AS MEANS OF ACTIVIZATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS.** This article is devoted to the electronic educational methodological complexes: the questions about their designing and using in educational process in university were considered; the influence on quality of educational process was examined.

**Key words:** the quality of education; electronic educational methodological complex; educational process; university.

*О.А. Удотова, соискатель МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: udotova@masu.ru*

## **ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КОМПЛЕКСЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Статья посвящена электронным учебно-методическим комплексам: рассмотрены вопросы их проектирования и применения в учебном процессе вуза; исследовано влияние комплексов на качество образовательного процесса.

**Ключевые слова:** качество образования, электронный учебно-методический комплекс, учебный процесс, вуз.

Новая идеология содержания высшего профессионального образования, в том числе построения образовательного процесса, направлена на формирование профессиональной компетентности будущего специалиста. Однако постоянное увеличение объема учебного материала при ограничении традиционно отводимых на это сроков обучения, отсутствие системы проектирования индивидуализированного, личностно-развивающего научно-методического обеспечения образовательных программ затрудняют достижение запланированных образовательных результатов. Таким образом, возникновение проблемы исследования детерминировано потребностью практики высшего профессионального образования в научно-методическом обеспечении процесса формирования профессиональной компетентности будущего специалиста и отсутствием системы проектирования компетентностно-ориентированных дидактических средств. Разрешить эту проблему могут принципиально новые формы и средства обучения, основанные на информационно-коммуникационных технологиях (ИКТ), предполагающие построение качественно иного образовательного процесса.

Исследования обеспечения и повышения качества образовательного процесса в вузе показали, что отношение студентов к обучению зависит от целого ряда факторов: ценностно-мотивационных ориентиров студентов, характера процесса обучения, стиля общения, способов организации учебного материала, применяемых педагогических технологий, системы оценивания результатов обучения и т.д.

Нами были выделены основные характеристики, по которым можно оценить уровень индивидуализации образовательных технологий, применяемых в вузе. К ним мы относим:

- учёт преподавателем типов мышления и интеллектуальной деятельности студентов;
- мотивация индивидуальной активности студентов при выполнении ими самостоятельных работ;
- разнообразие форм организации самостоятельной индивидуальной работы с предоставлением пакета учебно-методических материалов, ориентированных на индивидуальные психофизиологические особенности личности;
- помощь и поддержка студентов в построении собственной индивидуальной стратегии образования на основе

оценки их индивидуально-личностных особенностей и интересов.

К средствам, ориентированным на индивидуально-психологические особенности личности, позволяющим студенту самостоятельно (или при непосредственной помощи преподавателя-тьютора) осваивать учебные дисциплины относятся электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК).

Под учебно-методическим комплексом (УМК) дисциплины мы понимаем совокупность нормативных документов и учебно-методических материалов, обеспечивающих реализацию дисциплины в образовательном процессе и способствующих эффективному освоению студентами учебного материала, входящего в программу дисциплины (блока дисциплин) ГОС ВПО по конкретной специальности (направлению).

В состав ЭУМК входят программное средство учебного назначения и средство сопровождения. Программное средство учебного назначения состоит из пяти блоков: нормативного, теоретического, практического, диагностического и методического, и распространяется на электронном носителе учебной информации (DVD, CD и т.п.). Средство сопровождения представляет собой методические материалы по работе с ЭУМК, которые могут быть представлены в виде компьютерного файла (Microsoft Power Point) или на бумажных носителях. Другими словами, ЭУМК представляет собой систему, в которую интегрируются прикладные педагогические программные продукты, базы данных, а также набор методических средств и материалов, поддерживающих учебный процесс.

Основное назначение ЭУМК – самостоятельное накопление студентами знаний, навыков творческой и профессиональной деятельности как в условиях отсутствия непосредственного вербального общения с преподавателем, так и при использовании на аудиторных занятиях. Состав и структура комплекса зависят от содержания предметной области. Последовательность освоения учебного материала дисциплины, как правило, жестко задается преподавателем. Последовательность же изучения учебных единиц в модуле или отдельных модулей в учебном курсе не является жесткой, и студент, используя учебно-методический комплекс, имеет возможность строить свою индивидуальную траекторию обучения.

Основу учебного материала в ЭУМК обычно составляет гипертекст, позволяющий быстро перейти к любой части учебного материала. Он может содержать ссылки (специальным образом помеченные слова) на различные объекты. Объектами могут быть: текст, графическая иллюстрация, анимация, видеофрагмент, какая-либо программа. Кроме структурированного учебного гипертекста и различных мультимедийных иллюстраций, электронный комплекс должен содержать упражнения для компьютерного тренинга и тестовые задания для контроля знаний.

На стадии предварительного проектирования ЭУМК нами осуществлялся поиск и отбор учебных материалов, определялись учебные цели каждого модуля, планировались ресурсы, которые будут задействованы для создания комплекса. Образное представление учебного материала достигалось с помощью средств мультимедиа. Практика применения электронных учебно-методических комплексов в учебном процессе показала: использование подвижных и неподвижных изображений (анимации, видео, трехмерного изображения и т.д.) увеличивает педагогические возможности, делает образовательный процесс более наглядным, создает дополнительную мотивацию у студентов к освоению учебного материала. При этом, текстовая составляющая должна стать дополнением к образно-визуальному ряду, несущему основную информацию.

Проектируя электронные комплексы, необходимо учитывать то, что методическая эффективность цифровых изданий достигается только благодаря образному восприятию и эмоциональному воздействию на студента, которое, в свою очередь обеспечивает грамотно построенный текстовый материал и согласованный с ним аудиовизуальный ряд.

Важную роль в управлении познавательной деятельностью студентов, как известно, играет интерактивность. Для этого электронные учебные материалы должны быть ориентированы на «диалог» со студентом по ходу изучения материала. При этом при представлении текстовой информации весьма важен стиль изложения. Учебный материал не должен напоминать статью, текст учебника или лекцию. Для электронных учебных материалов наиболее приемлем стиль, напоминающий разговор преподавателя на семинаре или групповых занятиях. Большой по объему текст следует разбивать на небольшие учебные фрагменты (подразделы).

К ключевым проблемам проектирования ЭУМК следует отнести: подготовку информационного описания теоретического материала (учебных текстов, эскизов графических иллюстраций, сценариев демонстрационно-иллюстрирующих программ и анимаций, видеоклипов и т.п.), создание упражнений для активизации процесса освоения теории, разработку алгоритмов управления для организации эффективной целенаправленной познавательной деятельности студентов. Подготовка электронных комплексов позволяет не только восполнить дефицит учебно-методической литературы, но и повышает личную заинтересованность преподавателя в получении новых знаний в области методики проектирования учебных курсов.

В рамках настоящего исследования был разработан и внедрен в педагогическую практику пакет методического обеспечения дисциплин основных образовательных программ, включающий информационную модель создания УМК в печатном и электронном виде с детализацией основных процессов [1] и программно-методическое сопровождение создания УМК, представленное следующими работами: «Положение об учебно-методическом комплексе» [2], «Шаблон для создания электронного учебно-методического комплекса» [3].

В процессе внедрения в образовательный процесс ЭУМК ряда дисциплин изучалась динамика изменения качественных

показателей подготовки студентов. При этом контрольными объектами были выбраны группы студентов, обучающиеся на аналогичных курсах до и после введения в учебный процесс электронных комплексов.

Эксперименту предшествовало изучение мнения преподавателей и студентов о влиянии ИКТ на эффективность процесса обучения и качество образования в вузе. Результаты проведенного анкетирования показали, что [1]:

- ИКТ постоянно в учебном процессе используют более 39% преподавателей; 30% – рекомендуют ИКТ, в том числе электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) студентам для самостоятельной работы при освоении дисциплины;

- наиболее эффективными для формирования и развития у студентов профессиональных компетенций (по мнению преподавателей) являются интерактивные учебные занятия – 52% респондентов, проводимые в традиционной форме – 21%, дистанционные (Internet) – 15%;

- создание ЭУМК расширило возможности студентов для самостоятельного изучения дисциплины (28%) и повысило их интерес к изучению дисциплины (16%).

На повышение результатов сессий при применении в учебном процессе ЭУМК указывают 19% преподавателей и 63% студентов.

В ходе опытно-экспериментальных исследований был осуществлен сравнительный анализ качества профессиональной подготовки студентов вуза, использующих электронные учебно-методические комплексы (которые представляли экспериментальную группу) и студентов контрольной группы, обучающихся по традиционным образовательным технологиям. В экспериментальных группах, где преподавателями применялись ЭУМК, увеличение качества профессиональной подготовки студентов составило 11,7%; в том числе, полнота (системность) усвоения компонентов профессиональной области (профессиональные знания) увеличилась на 11,1%, а степень сформированности профессиональных навыков (профессиональные умения) повысилась до 12,2%.

Таким образом, эксперимент подтвердил, что разработанные и внедренные в образовательную практику электронные учебно-методические комплексы, созданные на основе разработанного пакета методического обеспечения дисциплин образовательного процесса, активизируют познавательную деятельность и повышают качество профессиональной подготовки студентов вуза.

Полученные выводы подтверждены также результатами Федерального Интернет-экзамена в сфере ВПО. Поскольку концептуальной основой оценки уровня подготовки студентов на соответствие требованиям ГОС ВПО служит оценка освоения всех дидактических единиц (ДЕ) дисциплины [4], для каждой основной образовательной программы показателем освоения дисциплины явилась доля студентов, усвоивших все её ДЕ. Анализируя качество освоения 40 дисциплин студентами Магнитогорского государственного университета (по результатам Интернет-экзамена 2005-2010 гг.), мы пришли к выводу, что использование в образовательном процессе ЭУМК увеличило долю студентов, усвоивших все дидактические единицы дисциплины от 11 до 77%.

Проведенное исследование убедительно доказывает, что внедрение электронных учебно-методических комплексов в образовательный процесс высших учебных заведений создает объективные условия для активизации познавательной деятельности студентов, полноценного самостоятельного освоения учебного материала и способствует формированию современного набора учебно-методических материалов, доступных каждому студенту вне зависимости от формы обучения.

#### Библиографический список

1. Удотова, О.А. Предпосылки модернизации управления качеством профессионального образования: монография. - Магнитогорск: МаГУ. - 2007.
2. Удотова, О.А. Положение об учебно-методическом комплексе / сост. О.А. Удотова. - Магнитогорск: МаГУ, 2006.

3. Удотова, О.А. Шаблон для создания электронного учебно-методического комплекса / О.А. Удотова [и др.]. - [Э/р]. - Магнитогорск: МаГУ. - 1 электрон. опт. диск (CD-R): а.с. о регистрации электронного ресурса № 6280 от 30.05.06 г. - М.: Федер. Агенство по образованию; ОФАП «Госкоорцентр ИТ», 2006.
4. Савельев, Б.А. Оценка уровня обученности студентов в целях аттестации образовательного учреждения профессионального образования: учеб. пособие / Б.А. Савельев, А.С. Масленников. - Йошкар-Ола: Центр государственной аккредитации, 2004.

## Bibliography

1. Udotova, O.A. Predposilki modernizacii upravleniya kachestvom professional'nogo obrazovaniya: monografiya. - Magnitogorsk: MaGU. - 2007.
2. Udotova, O.A. Polozhenie ob uchebno-metodicheskom komplekse / sost. O.A. Udotova. - Magnitogorsk: MaGU, 2006.
3. Udotova, O.A. Shablon dlya sozdaniya ehlektronnogo uchebno-metodicheskogo kompleksa / O.A. Udotova [i dr.]. - [Eh/r]. - Magnitogorsk: MaGU. - 1 ehlektron. opt. disk (CD-R): a.s. o registracii ehlektronnogo resursa № 6280 ot 30.05.06 g. - M.: Feder. Agenstvo po obrazovaniyu; OFAP «Goskoorcentr IT», 2006.
4. Saveljev, B.A. Ocenka urovnya obuchennosti studentov v celyakh attestacii obrazovatel'nogo uchrezhdeniya professional'nogo obrazovaniya: ucheb. posobie / B.A. Saveljev, A.S. Maslennikov. - Yjoshkar-Ola: Centr gosudarstvennoy akkreditacii, 2004.

*Статья поступила в редакцию 16.06.11*

УДК 370.186

**Bogdashin A.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS LEVEL-UP OF TEENAGER'S KEY COMPETENTS IN SCHOOLS OF EXTRA EDUCATION.** The article is devoted to the teenagers' key competences development, the substantiation of pedagogical conditions providing the teenagers' key competences development in the extended education.

**Key words:** teenagers' key competences, pedagogical conditions, educational process of the extended education.

**А.В. Богдашин**, аспирант Омского государственного педагогического университета каф. педагогики, г. Омск, E-mail: budo-omsk@bk.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме развития ключевых компетенций подростков, обоснованию педагогических условий, способствующих развитию ключевых компетенций подростков в образовательном процессе учреждения дополнительного образования.

**Ключевые слова:** ключевые компетенции подростков, педагогические условия, образовательный процесс учреждения дополнительного образования.

Успешное развитие системы отечественного образования неразрывно связано с учетом динамики социально-культурных перемен, происходящих как в России, так и за ее пределами. Важнейшим компонентом новой модели образования является ее ориентация на творческую и компетентную личность, которая применяет полученные знания на практике, реализует собственные проекты. Согласно стратегии модернизации общего образования «...основным результатом деятельности образовательного учреждения является не система знаний, умений и навыков сама по себе, а их трансформация в набор ключевых компетенций учащихся в интеллектуальной, правовой, информационной и других сферах» [1].

Отметим, что под *ключевыми компетенциями подростка* в данном исследовании понимается мотивированная способность действовать в компетентностно-ориентированных ситуациях на основе содержательного общения, социальных установок, связанных с поиском смысла жизни, переосмысление ценностных ориентаций, потребностью в самовыражении, стремлении к лидерству, высокому уровню достижений с использованием знаний, жизненного опыта и ценностей (наука, искусство, творчество и труд). В основу данного определения легла концепция компетентностного подхода РГПУ им. А.И. Герцена и их определение компетенции школьника, а также характеристики современного подростка, которые выделены на основе результатов исследований Д.И. Фельдштейна [2].

Проведенный анализ результатов исследований В.В. Куличенко, Е.Б. Евладовой, Л.Г. Логиновой, Н.Н. Михайловой показывает, что развитие ключевых компетенций подростка становится невозможным без использования ресурсов дополнительного образования детей, поскольку являясь уникальным по своим целям, содержанию, методам и приемам дея-

тельности, оно обеспечивает педагогические условия, влияющие на развитие ключевых компетенций подростков.

Нам представляется, что образовательный процесс в учреждениях дополнительного образования детей влияет на развитие ключевых компетенций подростка, если учитывается интеграция образовательных процессов учреждений общего и дополнительного образования; учитывается нелинейный характер образовательного процесса и изменения психолого-педагогических характеристик подросткового возраста; образовательный процесс в учреждениях дополнительного образования детей направлен на решение воспитанниками компетентностно-ориентированных образовательных ситуаций.

Рассмотрим представленные условия более подробно.

Современный образовательный процесс в учреждениях дополнительного образования характеризуется открытостью, инновационностью, гуманитарностью (О.В. Даутова [3], А.С. Роботова [4], О.Г. Прикот [5] и др.) и предполагает интегрированность школьного и дополнительного образования, предоставляя обучающимся больший веер возможностей для осуществления нелинейного образовательного процесса. Отметим, что в этой ситуации учреждения дополнительного образования детей совместно с общеобразовательными учреждениями детей представляют собой целостную разноуровневую систему, объединяющую воспитание, обучение и развитие личности и направленную на индивидуализацию образовательного пути ребенка в рамках единого социокультурного и образовательного пространства. Интеграция образовательных процессов учреждений общего и дополнительного образования позволяет человеку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя,

самоопределился предметно, социально, профессионально и лично.

Согласно концепции интеграции М.Н. Берулавы [6], интеграционная связь может осуществляться на трех основных уровнях:

1. Уровень целостности (в качестве основного интегрирующего фактора на данном уровне выступают комплексные (переходные) науки).

2. Уровень дидактического синтеза (в качестве интегрирующего фактора могут выступать определенные комплексные проблемы, для решения которых необходима интеграция, например, развитие ключевых компетенций подростка).

3. Уровень межпредметных связей характеризуется ассимиляцией инструментария (технического и теоретического), соучаствующего в интеграции учебного предмета с базовым предметом, каждый из которых сохраняет свой суверенитет.

Анализ возможностей дополнительного образования и подходов к выделению уровней интеграции дополнительного и общего образования дает возможность сделать вывод о том, что уровень дидактического синтеза реализуется в интегрированных образовательных программах, курсах, а также в проектировании подростком своего индивидуального образовательного маршрута.

Подчеркнем, что такая интеграция связана с нелинейным структурированием образовательного процесса на основе разветвленных образовательных программ, предоставляющих возможность учесть мотивационные установки, интересы, познавательные и другие личностные особенности обучающегося без чего не возможно развитие ключевых компетенций подростка.

При этом нелинейный характер образовательного процесса в учреждении дополнительного образования позволяет каждому обучающемуся разработать свой собственный индивидуальный образовательный маршрут, исходя из собственных ценностных ориентаций, нести ответственность за принятые им решения, определять предлагаемое учреждением дополнительное образование содержание, технологии и формы организации его освоения, способ оценки образовательных достижений, при этом учитывается включение определенных обязательных элементов, а также отобранных обучающимися.

Поскольку компетенция проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации, а также ориентирована на будущее, то возможность проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута воспитанником работает на развитие ключевой компетенции. Отметим, что благодаря индивидуальному образовательному маршруту обучающиеся научаются проявлять инициативу по поводу своего образования, опираясь на собственные способности, с учетом требований будущего, берут на себя ответственность за него и, соответственно, за свое будущее, учатся самостоятельно осуществлять выбор, за него нести ответственность, отслеживать свое продвижение.

Выбор, являясь одной из главных философских категорий, большое место занимает в образовании. В педагогической литературе обсуждается идея предоставления обучающимся свободного выбора действий в разных ситуациях. При этом сам факт выбора рассматривается как имеющий важное воспитательное значение, гарантирующее сознательное выполнение выбранной деятельности. Выбор является одним из оснований педагогики сотрудничества. Педагоги Е.П. Ильин, В.Ф. Шаталов, С.Н. Лысенкова, И.П. Волкова и др. на практике проиллюстрировали изменение отношения к учению при условии свободы выбора.

И.Д. Фрумин [7], в своих исследованиях отмечает, что ситуация выбора должна создаваться в значимой для обучающегося области деятельности и варианты выбора должны быть равноправны и различны. Выбор не должен быть без осмысления, это ведет к невозможности обучающимся определить критерии выбора, сравнить различные варианты. В такой ситуации педагог должен помочь обучающемуся в разработке средств, обеспечивающих осмысленный выбор, в достижении определенного уровня рефлексии

и понимания. Осуществление выбора без учета принципов и норм деятельности может иметь место даже при остановке деятельности и осмыслении ситуации, если при этом мысль и понимание ограничены конкретной данной ситуацией, а жизненные ценности и средства деятельности оказываются вне пространства осмысления. Именно этот тип выбора распространен в педагогической практике сегодня.

Полную структуру выбора-самоопределения можно трактовать как формирование личностью собственного содержания. И.Д. Фрумин особо подчеркивает, что выбор-самоопределение возможен только при условии, что личность осознает свою самостоятельность и свое право на выбор.

Компетенция проявляется в решении реальных проблем и задач, возникающих в жизненных ситуациях, следовательно, ее развитие становится возможным только в процессе решения проблем повседневной жизни в этом плане огромным потенциалом обладают компетентностно-ориентированные ситуации.

Под компетентностно-ориентированными образовательными ситуациями понимается единица компетентностно-направленного образовательного процесса современного учреждения дополнительного образования детей. Это вид педагогической ситуации с компетентностной доминантой, которая ставит подростков в новые условия, побуждая результативно действовать в различных ситуациях. В основу данного определения положено понимание ситуации О.В. Акуловой, С.А. Писаревой, Е.В. Пискуновой [8] по конструированию ситуационных задач для оценки компетентности учащихся.

Компетентно-ориентированные ситуации позволяют интегрировать знания, полученные в процессе изучения разных предметов. Решение ситуаций, базирующихся на привлечении подростков к активному разрешению учебных проблем, тождественных реальным жизненным, позволяет подростку овладеть умением быстро ориентироваться в разнообразной информации, самостоятельно и быстро отыскивать необходимые для решения проблемы сведения и, наконец, научиться активно творчески пользоваться своими знаниями.

Погружаясь в решение компетентностно-ориентированных образовательных ситуаций, обучающиеся не просто включаются в выполнение задания, они принимают деятельность в целом, с соответствующим ей мотивом, критически оценивают информацию, происходящее событие и собственные действия; проводят ревизию прежних смыслов и активно ищут новые; формулируют собственное мнение и вывод; принимают решение на свой страх и риск; их увлекает сам процесс, игра творческих сил, радость общения с партнерами; ответственность, ожидания и высший рейтинг выполняемой деятельности.

При построении образовательного процесса в учреждениях дополнительного образования детей важно учитывать специфику возрастного периода, поскольку она определяет организацию образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей, а от этого, в свою очередь, зависит эффективность достижения цели образовательного процесса в учреждении дополнительного образования (ключевых компетенций обучающихся).

Согласно результатам исследования Д.И. Фельдштейна [2], современная ситуация развития ребенка характеризуется изменениями детства, влияющие на развитие ключевых компетенций подростков в учреждении дополнительного образования. К ним относятся: ориентация на высокий уровень достижения; создание и утверждение своего уникального «Я»; мобилизация, заключающаяся в том, что подростки, предъявляющие уже свой взгляд на мир, позиционируют себя по отношению к миру детей и миру взрослых; создавая разнообразные неформальные объединения, удовлетворяющие их потребность в самовыражении и демонстрации своих отношений к миру, подростковый возраст также характеризует особый поиск смысла жизни; потребность в самовыражении; возрастание независимости и критичности мышления; появление детей с ярко выраженным развитым мышлением; ли-



дерскими качествами; с практической доминантой (дети-«золотые руки»); художественно-направленные дети; обладающие двигательным талантом.

Таким образом, учет интеграции образовательных процессов учреждений общего и дополнительного образования; учет нелинейного характера образовательного процесса и изменений психолого-педагогических характеристик подрост-

кового возраста; построение образовательного процесса в дополнительном учреждении детей, используя компетентно-ориентированные образовательные ситуации, являются педагогическими условиями, влияющими на развитие ключевых компетенций подростков в образовательном процессе учреждения дополнительного образования.

Библиографический список

1. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. - М., 2001.
  2. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вопросы психологии. - 2010. - № 3.
  3. Даутова, О.Б. Шаг к себе: новые вызовы современного образования: монография. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
  4. Роботова, А.С. гуманитарность и гуманитарные технологии // Вестник Герценовского университета. - 2008. - № 5.
  5. Прикот, О.Г. Социокультурная модернизация образования в России в контексте нелинейных процессов // Письма в Эмиссия. Оффлайн. (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. - январь 2011. ART1515. - СПб., 2011г. - URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1515.htm>
  6. Борулава, М.Н. Теоретические основы интеграции образования. - М.: ООО Гуманитарная книга, 2000.
  7. Фрумин, И.Д. Самоопределение и выбор в интенсивном педагогическом процессе // Проблемы самоопределения молодежи. - Красноярск, 1987.
  8. Акулова, О.В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся: учебно-методическое пособие для педагогов школ / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова. - СПб.: КАРО, 2008.
  1. Strategiya modernizacii soderzhaniya obshchego obrazovaniya: Materialih dlya razrabotki dokumentov po obnoveniyu obshchego obrazovaniya. - M., 2001.
  2. Feljdshteyjn, D.I. Psikhologo-pedagogicheskie problemih postroeniya novoyj shkolih v usloviyakh znachimihkh izmeneniyj rebenka i situacii ego razvitiya // Voprosih psikhologii. - 2010. - № 3.
  3. Dautova, O.B. Shag k sebe: novihe vihzovih sovremennogo obrazovaniya: monografiya. - SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2008.
  4. Robotova, A.S. gumanitarnostj i gumanitarihe tekhnologii // Vestnik Gercenovskogo universiteta. - 2008. - № 5.
  5. Prikot, O.G. Sociokuljturnaya modernizaciya obrazovaniya v Rossii v kontekste nelineyjnihkh processov // Pisjma v Ehmissiya. Offlayjn. (The Emissia. Offline Letters): ehlektronniyh nauchnihy zhurnal. - yanvarj 2011. ART1515. - SPb., 2011g. - URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1515.htm>
  6. Berulava, M.N. Teoreticheskie osnovih integracii obrazovaniya. - M.: ООО Gumanitarnaya kniga, 2000.
  7. Frumin, I.D. Samoopredelenie i vihbor v intensivnom pedagogicheskom processe // Problemih samoopredeleniya molodezhi. - Krasnoyarsk, 1987.
  8. Akulova, O.V. Konstruirovanie situacionnihkh zadach dlya ocenki kompetentnosti uchathikhhsya: uchebno-metodicheskoe posobie dlya pedagogov shkol / O.V. Akulova, S.A. Pisareva, E.V. Piskunova. - Spb.: KARO, 2008.
- Статья поступила в редакцию 05.07.11

УДК 159.99

**Kuryshcheva I.V. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASES OF DEVELOPMENT OF THE CREATIVE PERSON.** In clause the approach to the decision of one of problems of pedagogical psychology, namely creation of the certain psychological conditions for the subjects of the educational environment promoting development of the creative person is stated. The importance of understanding basic scientific approaches to the given problem for a substantiation of the psychological and educational concept is underlined. Methodological and theoretical bases of psychological support of development of creative potential of the person are presented by means of musical art.

**Key words:** creative potential of the person, the aesthetic-semiotics approach, musical culture.

**И.В. Курышева**, канд. психол. наук, доц. Волжского гуманитарного института (филиала) Волгоградского государственного университета, г. Волжский, E-mail: [irinarusa@inbox.ru](mailto:irinarusa@inbox.ru)

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье изложен подход к решению одной из проблем педагогической психологии, а именно – создание определенных психологических условий для субъектов образовательной среды, способствующих развитию творческой личности; подчеркнута важность осмысления основных научных подходов к данной проблеме для обоснования психолого-педагогической концепции. Представлены методологические и теоретические основы психологического сопровождения развития творческого потенциала личности средствами музыкального искусства.

**Ключевые слова:** творческий потенциал личности, эстетико-семиотический подход, музыкальная культура.

В последние годы в отечественной психологии возрос интерес к вопросам диагностики и формирования творческого потенциала, креативности. Актуальность их изучения определяется изменениями, произошедшими в социальной ситуации современной России. В создавшихся условиях повысились требования к таким качествам личности, как открытость

новому опыту, умение находить решения в нестандартных ситуациях, творческое отношение к действительности.

К тому же сегодня в России осуществляется переход от традиционной авторитарной педагогики к педагогике гуманно-личностной, неотъемлемым свойством которой является развитие творческого потенциала ребенка. В.В. Давыдов [1]



утверждал, что именно способностью к творчеству измеряется уровень развития личности, а основная *цель развивающего обучения* состоит в том, чтобы углубить и расширить творческий потенциал человека.

Выявление общих закономерностей развития креативности связано с междисциплинарным характером исследуемой проблемы, а также с необходимостью учитывать экзистенциальную природу креативности и ее связь с нравственными характеристиками личности. Важность темы нашего исследования обусловлена потребностью в выявлении и изучении универсальных механизмов развития креативности, творческого потенциала личности средствами музыкального искусства, выявлении характера зависимости от развития музыкальности; понимании общих закономерностей организации музыкально-образовательного пространства в образовательном учреждении, в семье, направленного на развитие творческой личности и укрепление психологического здоровья человека в любой возрастной категории.

Анализ показал наличие различных подходов к пониманию творческого потенциала, креативности и исходных принципов их исследования, позволил выделить большое количество компонентов, влияющих на развитие творческого потенциала личности. Отметим, что проблематика творческой активности личности частично находит свое отражение в разных областях знаний, изучающих различные ее аспекты: философии, культурологии, инноватике, педагогике.

В современных психолого-педагогических исследованиях значительное внимание уделено определению сущности творчества, разработке его структуры, выявлению специфики и закономерностей развития; дается интерпретация творчества на основании принципов, среди которых ведущими выступают принципы деятельности, преемственности, единства отражения и творчества, взаимодействие субъекта и объекта творчества, культуры рефлексии; а также принцип диалектического единства продуктивного и репродуктивного, деструктивного и конструктивного, нового и старого в творческом процессе; творчество при этом рассматривается как механизм развития; исследуются ценностные аспекты творчества как феномена духовности. В последние годы стали появляться работы о творчестве не только как о духовном процессе, но и как о высшей форме гармонизации человеческих знаний и жизни человека.

Потребность педагогической практики в программах развития творческого потенциала, креативности требует целостного теоретического обоснования ее механизмов и принципов. Это обуславливает необходимость интеграции основных концептуальных подходов к исследуемой проблеме, представленных в работах Д.Б. Богоявленской [2], Н.С. Лейтеса [3], А.М. Матюшкина [4], Я.А. Пономарева [5], К. Роджерса [6], Е.Л. Яковлевой [7], J. Guilford [8], Е.Р. Торранс [9]. Экзистенциальная, духовная природа креативного акта исследована в работах Н.А. Бердяева [10], Е. Басина [11], В.Н. Дружинина [12] А. Маслоу [13]. Обусловленность творческого развития личности процессами инкультурации отражена в представлениях Л.С. Выготского [14], И.М. Кыштымовой [15]. Творчество рассматривается учеными как форма человеческой активности, выполняющая преобразующую функцию и как глубинная сфера психических процессов индивидуума, т.е. основа внутреннего механизма всех когнитивных процессов – восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения. Результатом творчества является творческий продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, общественно-исторической уникальностью. Творчество есть выход за пределы заданного, в нем проявляется активность бессознательных психических процессов.

В исследованиях последних лет по педагогической психологии уделено большое внимание проблеме развития творческого мышления, а также природы и роли подсознания в творчестве. Исследованию феноменов инкубации и интуиции уделяется значительное место. В современных условиях раскрытие внутреннего духовного потенциала личности и индивидуальности нельзя осуществить без учета и применения

интуиции, ее творческой энергии не только в исследовании реальности, но и в ее освоении и преобразовании. Интуиция играет важную роль в открытии нового, ранее неизвестного, сообщает познанию новый импульс и направление движения [16]. Интерес к ней огромен, одних определений интуиции в научной литературе насчитывается более 30-ти. Многообразие трактовок и противоречивость в понимании интуиции определяются: во-первых, сложностью феномена интуиции, его многоаспектностью, во-вторых, недостаточностью теоретического осмысления и эмпирического базиса разработки проблем интуиции; в-третьих, различиями в теоретико-методологических позициях и установках исследователей при изучении и концептуализации данного феномена.

В качестве другой необходимой основы творческой деятельности в трудах Л.С. Выготского [17], С.Л. Рубинштейна [18] и др. исследуется воображение, описываются его функции, механизмы и условия развития.

Творчество – проявление креативности (общей творческой способности), *выраженной в потенциальной (творческий потенциал) или в актуальной (творческая активность) форме* [19]. В понятии *творческого потенциала* реализован *личностный* подход к тому, что в многочисленных психологических исследованиях изучается как *креативность*. Область креативности сложна для исследования, вызывает множество споров, эмпирическое поле фактов, относящихся к этой области, очень широко.

Креативность изучалась психологами с различных позиций: как творческий продукт; творческий процесс; способность и др. Одним из основных направлений исследований является изучение личностных и мотивационных черт креативов. К числу таких черт относятся: самостоятельность суждений, уверенность в себе, способность находить привлекательность в трудностях, развитое восприятие (аконстантность, чувство целого и др.) эстетическая ориентация, способность рисковать, внутренняя мотивация.

Целям нашего исследования близко понимание креативности, представленное в концепции Э. Фромма [20], согласно которой *креативность* определяется, как способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта. Важным дополнением к этим свойствам является осмысленность предполагающая способность не только предложить большое количество идей, отличающихся от привычных и твердо установленных, но и критически их оценить, выбрать среди них рациональные и в наибольшей степени соответствующие поставленной цели и здравому смыслу.

В ряде исследований [21-22] обращается внимание на развитие малоисследованных духовно-нравственных компонентов творческих способностей, таких как *эмпатия*, художественная энергия нравственных стимулов творчества, таких как вера, надежда, любовь.

Целостный междисциплинарный подход к исследованию креативности позволяет осуществить семиотическая методология, намеченная в трудах В.Ф. Петренко [23].

В концепции И.М. Кыштымовой [24] креативность представляет собой свойство личности, которое проявляется в реализации личностного смысла средствами культуры. Позиция И.М. Кыштымовой состоит в том, что структурным ядром культуры является «камертонная культура», она транслирует идеальные, отраженные в значимых текстах, ценности и представления. Она обоснованно утверждает: психосемиотическая структура образовательного пространства, гомоморфная структуре камертонной культуры, оказывает положительное влияние на развитие креативности; основной прагматической характеристикой креативнообразующего образовательного пространства является диалог, семантической – высшие смысловые уровни (духовный, национально-культурный, гуманистический), синтаксической – этика, эстетика, философия, религия. Выводы И.М. Кыштымовой имеют принципиальную важность для нашего исследования. В значении «камертонной культуры» в нашей концепции выступает классическое музы-

кальное искусство. Подход к культуре как вторичной семиотической системе позволил И.М. Кыштымовой системно рассмотреть механизм обусловливания ею актуализации креативности. Универсальным развивающим механизмом является инкультурация.

Главная задача современной науки о творчестве – развитие возможностей управления творчеством и развитие творческого потенциала личности. Исследователи отмечают, что косвенный путь управления творчеством – создание условий, благоприятствующих творчеству. В исследованиях В.Н. Дружинина [25], А.М. Матюшкина [26] и др. также выделен ряд условий, стимулирующих развитие творчества. Комплекс таких условий многообразен: ситуации, благоприятствующие интуитивному схватыванию идеи решения творческой проблемы; воспитание необходимых способностей, качеств личности творца; создание творческого климата в коллективе и др.

Одним из важнейших направлений в изучении творческой активности является ориентация на исследование целостной творческой личности. В этом смысле принципиальным является подход, основанный на приоритете внимания к *творческой личности* учащегося, формирующейся в условиях *творческой среды*, создаваемой при участии *творческой личности педагога*.

Наиболее важным для нашего исследования является вопрос о путях развития творчества и построения развивающих программ. Известны различные подходы к построению программ, развивающих творческие способности. Перед теорией обучения и воспитания стоят задачи развития творческого мышления и воспитания творческих качеств личности. Принцип творческого диалога, понимаемый как художественная форма участия в общей жизни коллектива, обусловленная потребностями обучающихся, является основой деятельности педагогической среды для развития детского творчества.

В связи с этим, особого внимания в нашем исследовании заслуживает проблема развития творческого потенциала педагога, будущего педагога – студента педагогического вуза. Педагогическое творчество выступает как показатель качества учебно-воспитательного процесса; главными результатами педагогического труда становится развитие творческих способностей учащихся, освоение ими способов творческой деятельности. Этих результатов достигают учителя, которые способны творчески подойти к организации учебного процесса, решению поставленных педагогических задач, реализации инновационных образовательных программ.

На основе анализа психолого-педагогических исследований по проблеме развития творчества, творческой личности мы определяем *творческий потенциал* личности как систему эмоциональных, мотивационных, волевых, интеллектуальных и духовно-нравственных компонентов, составляющих основу творческого развития личности средствами музыкального искусства [27]. В целом вопрос о *структуре творческого потенциала* личности до конца не решен.

Мы принимаем следующее представление о структуре творческого потенциала личности: *эмоциональный компонент*, характеризующий эмоциональное отношение человека к процессу и результату творческой деятельности, эмоциональный настрой на нее; *мотивационный компонент*, выражающий уровень и своеобразие интересов и увлечений человека, заинтересованность и активность его участия в творческой деятельности, доминирующую роль познавательной мотивации в его мотивационной сфере; *волевой компонент*, характеризующий способность личности к необходимой саморегуляции и самоконтролю; качества внимания; самостоятельность; способность к волевому напряжению, устремленность к цели творческой деятельности; *интеллектуальный компонент*, выражающийся в оригинальности, гибкости, адаптивности,

беглости и оперативности мышления; легкости ассоциаций; в уровне развития творческого воображения и в использовании его приемов; в уровне развития специальных способностей; *духовно-нравственный компонент*, характеризующий способность личности различить и избрать истинные нравственные ценности и следовать им в своей жизни. Последний компонент является интегрирующим в структуре творческого потенциала личности.

Названные компоненты творческого потенциала взаимно связаны между собой и с целостной его структурой. Обеспечение условий формирования интересов будет способствовать развитию эмоциональной сферы; направленное формирование эмоционально-образной сферы – развитию интеллекта и мотивации, включение интуитивного поиска и ассоциативного процесса – развитию эмоциональной и интеллектуальной сфер; создание интенсивной и перспективной мотивации – развитию всех сфер; формирование критического отношения и стремлений к совершенствованию продуктов творческой активности – развитию волевой сферы.

Обобщая данные психолого-педагогических исследований, мы выделяем следующие условия в качестве основных: организация *творческой среды*, в которой будут развиваться творческие способности обучающегося; содержание *творческой активности* обучающихся, предусматривающей, с одной стороны, разнообразие видов деятельности в мотивационном, эмоциональном, интеллектуальном и волевом аспектах, а с другой – их нерегламентированность; направленность формирующей программы на развитие *целостной творческой личности*, особенно в мотивационном и эмоциональном планах, на духовный рост и нравственное совершенствование; одним из главнейших условий создания творческой среды и формирования в ней творческой личности обучающегося является *творческая личность педагога* и продукты его творческой активности (рисунки, стихи, песни, музыкальные произведения и т.п.), используемые в работе с учащимися в качестве средств творческого воспитания.

Таким образом, в психологии творчества сложилось представление о сложной, многоуровневой иерархии различных процессов творчества, личностных, интеллектуальных, эмоциональных, волевых и нравственно-духовных его составляющих. И хотя существует целый ряд представлений об основных составляющих компонентах творческого потенциала личности, все же общая эмпирическая оценка взаимодействия этих параметров пока неизвестна. Очевидно, сложность проблемы связана с тем, что задача изучения и развития творческого потенциала личности является междисциплинарной и требует интегрирования методов и знаний, полученных в рамках различных дисциплин. Речь идет при этом о создании возможностей для проявления и развития творческих способностей любого человека, причём не только в профессиональной деятельности представителей «творческих» специальностей (музыкантов, архитекторов, учёных), но и в быту, в семье, в общеобразовательной школе, что имеет большое значение для саморазвития и самоактуализации каждого. В нашей концепции такие возможности представляются при соблюдении определённых психологических условий, среди которых центральным выступает воздействие камертонной музыкальной культуры, инкультурация средствами классической музыки. Анализ основных методологических и теоретических подходов к проблеме исследования и развития творчества, творческого потенциала позволил разработать новый для педагогической психологии эстетико-семиотический подход [28] и на его основе авторскую музыкально-семантическую модель развития творческой личности средствами музыкального искусства, прошедшую практическую апробацию.

#### Библиографический список

1. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. - М.: Интер, 1996.

2. Богоявленская, Д.Б. О предмете и методе исследования творческих способностей // Психологический журнал. - 1995. - № 5.
  3. Лейтес, Н.С. Способности и одарённость // Новое в жизни, науке и технике, педагогике и психологии. - М.: Знание. - 1984. - № 4.
  4. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. - 1989. - № 6.
  5. Пономарёв, Я.А. Психология творчества. - М.: Наука, 1976.
  6. Роджерс, К. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. - 1994.
  7. Яковлева, Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. - М.: МПСИ Флинта, 1997.
  8. Guilford, J. Three faces of intellect // Amer. Psychol. - 1959. - № 14.
  9. Torrance, E.P. Growing up creatively gifted // Creative Child and Adult Quaterly. - 1980. - V. 5.
  10. Бердяев, Н.А. О назначении человека. - М.: Республика, 1993.
  11. Басин, Е. Двуликий Янус. (О природе творческой личности). - М.: Магистр, 1996.
  12. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. - СПб.: Питер, 2002.
  13. Маслоу, А.Г. Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. - СПб.: Евразия, 1997.
  14. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1991.
  15. Кыштымова, И.М. Психосемиотика креативности. - Иркутск: Изд-во ИГУ, 2008.
  16. Пономарёв, Я.А. Психология творчества. - М.: Наука, 1976.
  17. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991.
  18. Рубинштейн, С.Л. Способности // Основы общей психологии. - М. - 1990. - Т. 2.
  19. Яковлева, Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. М.: МПСИ Флинта, 1997.
  20. Фромм, Э. Иметь или быть? - М.: Новая школа, 1990.
  21. Басин, Е. Двуликий Янус. (О природе творческой личности). - М.: Магистр, 1996.
  22. Надирова, Л.Л. О методологии изучения эмпатии // Вестник ВГПУ. - Владимир. - 1999. - Вып. 4.
  23. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики. - СПб.: Питер, 2005.
  24. Кыштымова, И.М. Психосемиотика креативности. - Иркутск: Изд-во ИГУ, 2008.
  25. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. - СПб.: Питер, 2002.
  26. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. - 1989. - № 6.
  27. Курышева, И.В. Психологические условия развития творческого потенциала старшеклассников средствами музыкального искусства: монография. - Н. Новгород: НФ ИБП, 2008.
  28. Курышева, И.В. Теоретико-методологическое обоснование эстетико-семиотического подхода к развитию творческой личности средствами музыкального искусства. - М.: Изд-во Русско-американского института, 2011.
1. Davihdov, V.V. Teoriya razvivayuthego obucheniya. - М.: Inter, 1996.
  2. Bogoyavlenskaya, D.B. O predmete i metode issledovaniya tvorcheskikh sposobnostey // Psikhologicheskij zhurnal. - 1995. - № 5.
  3. Leytjes, N.S. Sposobnosti i odaryonnostj // Novoe v zhizni, nauke i tekhnike, pedagogike i psikhologii. - М.: Znanie. - 1984. - № 4.
  4. Matyushkin, A.M. Koncepciya tvorcheskoy odarenosti // Voprosih psikhologii. - 1989. - № 6.
  5. Ponomaryov, Ya.A. Psikhologiya tvorchestva. - М.: Nauka, 1976.
  6. Rodzhers, K. Tvorchestvo kak usilenie sebya // Voprosih psikhologii. - 1994.
  7. Yakovleva, E.L. Psikhologiya razvitiya tvorcheskogo potentsiala lichnosti. - М.: MPSI Flinta, 1997.
  8. Guilford, J. Three faces of intellect // Amer. Psychol. - 1959. - № 14.
  9. Torrance, E.P. Growing up creatively gifted // Creative Child and Adult Quaterly. - 980. - V. 5.
  10. Berdyayev, N.A. O naznacheni cheloveka. - М.: Respublika, 1993.
  11. Basin, E. Dvulikiy Yanus. (O prirode tvorcheskoy lichnosti). - М.: Magistr, 1996.
  12. Druzhinin, V.N. Psikhologiya obthikh sposobnostey. - Spb.: Piter, 2002.
  13. Maslou, A.G. Daljnie predelih chelovecheskoy psikhiki / per. s angl. - Spb.: Evraziya, 1997.
  14. Vihgotskiy, L.S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. - М.: Prosvethenie, 1991.
  15. Kihshthimova, I.M. Psikhosemiotika kreativnosti. - Irkutsk: Izd-vo IGU, 2008.
  16. Ponomaryov, Ya.A. Psikhologiya tvorchestva. - М.: Nauka, 1976.
  17. Vihgotskiy, L.S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. М.: Prosvethenie, 1991.
  18. Rubinshteyjn, S.L. Sposobnosti // Osnovih obtheyj psikhologii. - М. - 1990. - Т. 2.
  19. Yakovleva, E.L. Psikhologiya razvitiya tvorcheskogo potentsiala lichnosti. М.: MPSI Flinta, 1997.
  20. Fromm, Eh. Imetj ili bihtj? - М.: Novaya shkola, 1990.
  21. Basin, E. Dvulikiy Yanus. (O prirode tvorcheskoy lichnosti). - М.: Magistr, 1996.
  22. Nadirova, L.L. O metodologii izucheniya ehmpatii // Vestnik VGPU. - Vladimir. - 1999. - Vihp. 4.
  23. Petrenko, V.F. Osnovih psikhosemantiki. - Spb.: Piter, 2005.
  24. Kihshthimova, I.M. Psikhosemiotika kreativnosti. - Irkutsk: Izd-vo IGU, 2008.
  25. Druzhinin, V.N. Psikhologiya obthikh sposobnostey. - Spb.: Piter, 2002.
  26. Matyushkin, A.M. Koncepciya tvorcheskoy odarenosti // Voprosih psikhologii. - 1989. - № 6.
  27. Kurihsheva, I.V. Psikhologicheskie usloviya razvitiya tvorcheskogo potentsiala starsheklassnikov sredstvami muzihkaljnogo iskusstva: monografiya. - N. Novgorod: NF IBP, 2008.
  28. Kurihsheva, I.V. Teoretiko-metodologicheskoe obosnovanie ehstetiko-semioticheskogo podkhoda k razvitiyu tvorcheskoy lichnosti sredstvami muzihkaljnogo iskusstva. - М.: Izd-vo Russko-amerikanskogo instituta, 2011.

*Статья поступила в редакцию 14.07.11*

## Раздел 2

# ФИЛОЛОГИЯ

# ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Ведущие эксперты раздела:

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

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

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

УДК 942 3(075.8)

*Ochirova D.B. ABOUT PECULIARITIES OF VERBAL NOUNS FORMATION IN BURYAT LANGUAGE.* The paper deals with the peculiarities of verbal nouns (concrete and abstract).

**Key words:** abstract nouns, verbal nouns, word-building, word-production, productive suffixes.

**Д.Б. Очирова**, канд. филол. наук, доц. Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ, E-mail: ochirova1960@mail.ru

## ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОТГЛАГОЛЬНОГО НОВООБРАЗОВАНИЯ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ БУРЯТСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются особенности отглагольных имен существительных (конкретные и отвлеченные).

**Ключевые слова:** отвлеченные существительные, отглагольное имя, словосложение, словопроизводство, продуктивные суффиксы.

Среди лексико-грамматических разрядов имен существительных бурятского языка выделяется многочисленная группа существительных – конкретные и отвлеченные имена. Эти существительные, прежде всего, различаются семантически: конкретные существительные обозначают предметы, которые существуют в виде отдельных экземпляров и особей, и потому подвергающиеся счету: ном 'книга', хүбүүн 'мальчик', морин 'лошадь'. Таким образом, признак считаемости обозначаемых предметов и изменяемость таких существительных по числам является главным признаком, на основании которого конкретные существительные противопоставляются отвлеченным существительным и другим разрядам.

Отвлеченными называются существительные, обозначающие отвлеченные процессуальные и непроцессуальные признаки предмета, а также свойства, качества или действия. Так, в сочетании гэр 'высокий дом' признак высокий относится к дому, а в сочетании гэрэй 'высота дома' признак высокий как бы отделяется (отвлекается) от дома, приобретает способность существовать самостоятельно. Или в предложении Бадма нажажа хууна 'Бадма дремлет' состояние Бадмы мыслится Бадмы нажалга 'дремота Бадмы' состояние отвлекается от времени действия.

Такие слова, как гүйдэл 'бег', сагаанин 'белизна' обозначают не предмет, как например хуан 'береза', үнээн 'корова', а действие (гүйдэл 'бег') или признак (сагаанин 'белизна'). В них значения действия или признаки сохраняются как элемент их лексического значения, и их грамматическое категориальное значение (предметность) возникла при образовании их как существительных. Таким образом, отвлеченность их значения обусловлена их двойной отнесенностью, гибридной их значения.

Категория отвлеченных существительных в бурятском языке была недостаточно развитой. Это объяснялось внеязыковой причиной, а именно отсутствием соответствующих референтов в общественном сознании с практики носителей бурятского языка, которые вызвали бы появление абстрактных слов. Самым характерным для развития бурятского литературного языка в прошлую эпоху является пополнение словарного состава языка огромным количеством новых терминов, слов и устойчивых сочетаний, обозначающих новые явления и понятия. Как писал Т.А. Бертагаев [1, с. 34] эти слова и термины создавались по русскому образцу, копировались словопроизводство и словосочетания русского языка, бурятские слова под влиянием русского расширяли свои валентные возможности, приобретали дополнительные значения. Например, отглагольное имя үргэдхэлгэ 'расширение' составлено по образцу соответствующего русского отглагольного существительного. По этой модели появились многочисленные отглагольные существительные с суффиксами -лга, -лта: хүгжөөлгэ, болбосоруулга 'развитие (действие)', хүгжэлтэ, хүгжэлгэ, дэбжэлтэ 'развитие (состояние); бусалга 'возвращение', хожом-долго 'опоздание', тунхагалга 'оповещение'.

Продуктивны были следующие суффиксы, образующие отглагольные существительные: -гша: түрүүлэгшэ 'председатель', орлогшо 'заместитель', түлөөлэгшэ 'представитель', ударидагша 'вождь, предводитель, лидер'.

-л: хэлбэрил 'уклон' (баруунай хэлбэрил 'правый уклон', зүүнэй хэлбэрил 'левый уклон', үзэл 'взгляд, воззрение, мировоззрение', дунда классай үзэл 'идеология среднего класса'. Менее продуктивными были следующие аффиксы, образующие отглагольные существительные:

-лган: хамалган 'репрессия' (ср. хамалга 'подметание'), хамалганда орохо 'подвергнуться репрессии';

-аан: булгалгаан 'бунт, смута', хэлсээн 'соглашение';  
 -бари: шадабари 'умение', шийдхэбэри 'решение';  
 -мал: хунгамал 'избранник', табимал 'ставленник', шудхамал 'сплав';  
 -мжа: туһаламжа 'помощь', урьһаламжа, этигэмжэ 'полномочие';  
 -са: ургаса 'урожай', нөөсэ 'резерв';  
 -уули (-уури): хунгуули 'выборы', эдлүүри 'пользование', эзэлүүри 'владение';  
 -ша: залуурша 'рулевой', гаргаша, гарша 'расход';  
 -дал: асуудал 'вопрос', зөөдэл 'перекочевка', гологдол 'брак';  
 -тан: яһатан 'народность', эдэбхитэн 'актив';  
 -шуул: баяшуул 'богачи', бурхангүйшүүл 'безбожники'.

Семантические различия между конкретными и отвлеченными существительными сопровождаются формально-грамматическими различиями. Абстрактные существительные обозначают отвлеченные понятия, которые нельзя считать. Поэтому, в отличие от конкретных существительных, они не изменяются по числам и не сочетаются с количественными и порядковыми числительными, с единицами мер. Лишь некоторые из них могут определяться при помощи неопределенно-количественных слов олон, ехэ 'много', үсөөн, бага, например: олон тэнэг ябадалнууд 'много глупостей'.

В своей работе «Аффиксальное словообразование частей речи в бурятском языке» У.-Ж.Ш. Дондуков, главным объектом научных интересов которого было словообразование, подразделе «Словообразование имен существительных, соотносительных с причастиями», выделяет аффикс -гша, у которого находит два значения: а) действующее лицо, например: түрүүлэгшэ 'председатель', хурагша 'учащийся'; б) названия предметов, являющихся орудиями действия, например,

хөөмэгшэ 'ярко', заагша 'указатель приборов, показатель степени [2, с. 44]. Ц.Ц. Цыдыпов в учебнике для учителей средней школы, студентов и аспирантов [3, с. 45] в параграфе «Суффиксы, образующие имена существительные со значением людей» («Хүнүүдые тэмдэглэһэн юумэний нэрэнүүдые гаргадаг суффикснууд») выделяет суффикс -гша, с помощью которого образуются имена, обозначающие людей по их деятельности (Хүнүүдэй хэжэ байһан ажалаарнь тодорүүлэн тэмдэглэнэ) и в качестве примера приводит слова хурагша, хургагша, түрүүлэгшэ. Так, в «Русско-бурятско-монгольском словаре» [4, с. 17] слово «получатель» (переводчик Д. Черников) с пометой офиц. переведено словами абагша, тушаал абагша, в РБС-2008 [5, с. 599] (автор буквы Н.Очиров) данное слово дается с прежней пометой и переводится словами абагша, хүлээн абагша; получатель грузов – ашаа хүлээн абагша. Слово «приёмщик» в РБС-54 передано как тушаажа абагша, «приёмщица» тушаажа абадаг эхэнэр.

В «Бурятско-русском словаре» [6, с. 21] абагша сопровождается пометой «причастие настоящего времени переводится по значению абаха с существительными для обозначения деятеля и переводится словами «получатель, приёмщик, а в качестве примеров даны сложносоставные существительные үһэ абагша 'парикмахер', үһөө абагша 'мститель', худалдан абагша эхэнэр 'покупательница', худалдажа абагша 'скупщик', хашажа (или айлгаад) абагша 'вымогатель', хүлһөөр абагша 'съёмщик, арендатор».

Таким образом, в бурятском языке в прошлый период рельефно обозначился продуктивный способ словосложения, а именно словосложение, посредством которого образуются сложные слова, относящиеся главным образом к двухосновному типу.

#### Библиографический список

1. Бертагаев, Т.А. Морфологическая структура слова в монгольских языках. – М., 1969.
2. Дондуков, У.-Ж.Ш. Аффиксальное словообразование частей речи в бурятском языке. – Улан-Удэ, 1964.
3. Цыдыпов, Ц.Ц. Аналитические конструкции в бурятском языке. – Улан-Удэ, 1972.
4. Цыдендамбаев, Ц.Б. Русско-бурят-монгольский словарь. – М., 1954.
5. Шагдаров, Л.Д. Русско-бурятский словарь. – Улан-Удэ, 2008.
6. Черемисов, К.М. Бурятско-русский словарь. – М., 1973.

#### Bibliography

1. Bertagaev, T. A. Morfologicheskaya struktura slova v mongol'skih yazykah. - M., 1969.
2. Dondukov, U.-Zh. Sh. Affiksaly'noe slovoobrazovanie chastej rechi v buryatskom yazyke. - Ulan-Ud], 1964.
3. Cydyrov, C. C. Analiticheskie konstrukcii v buryatskom yazyke. - Ulan-Ud], 1972.
4. Cydendambaev, C. B. Russko-buryat-mongol'skij slovar'. - M, 1954.
5. Shagdarov, L. D. Russko-buryatskij slovar'. - Ulan-Ud], 2008.
6. Cheremisov, K. M. Buryatsko-russkij slovar'. - M., 1973.

Статья поступила в редакцию 19.04.11

УДК 811. 161.1'367

**Baranochnicova L.V. THE COMMUNICATIVELY-SEMANTIC CHARACTERISTIC OF A POETIC, PROSAIC AND EPISTOLARY HERITAGE OF A.S. PUSHKIN: INTRODUCTION AND PLUG-IN COMPONENTS.** The article analyses functioning of introduction and plug-in components in A.S. Pushkin's texts, their generality and distinction is considered in a poetic, prosaic and epistolary heritage of poet.

**Key words:** introduction component, plug-in component, modality, composition.

**Л.В. Бараночникова, аспирант каф. русского языка РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербурга, E-mail: Lidlandia@mail.ru**

## КОММУНИКАТИВНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОЭТИЧЕСКОГО, ПРОЗАИЧЕСКОГО И ЭПИСТОЛЯРНОГО НАСЛЕДИЯ А.С. ПУШКИНА: ВВОДНЫЕ И ВСТАВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ

В статье анализируется функционирование вводных и вставных компонентов в текстах А.С. Пушкина, рассматривается их общность и различие в поэтическом, прозаическом и эпистолярном наследии поэта.

**Ключевые слова:** вводный компонент, вставной компонент, модальность, композиция.

Трактовка вводных компонентов (далее - ВвК) и вставных компонентов (далее - ВстК), хотя и привлекала внимание многих исследователей, тем не менее остается одной из проблем, до конца не решенных.

Из краткого обзора литературы о ВвК и ВстК следует, что в трудах лингвистов XIX и начала XX в. не поднимался вопрос о разделении категории ВвК и ВстК. Только в 50-е гг. XX в. в ряде исследований появились попытки рассматривать ВстК в качестве самостоятельного явления. Его интерпретация, однако, до сих пор остается различной.

Дискуссионность вопроса: «в одну ли категориальную единицу входят ВвК и ВстК, или каждая из них составляет особую самостоятельную категорию» и наличие определенных аргументов как в отношении первого решения, так и второго, позволяет увидеть возможность некоего компромисса в том, чтобы в исследованиях, связанных с художественными произведениями, сосредоточиваться лишь на выяснении их общих признаков, с одной стороны, и специфических, с другой.

Использование же нами терминов «вводный компонент», «вставной компонент» вместо более популярных наименований «вводные слова», «вставные конструкции» обусловлено необходимостью подчеркнуть, во-первых, возможность разного объема этих категорий: от отдельного слова до целого предложения; а во-вторых, определенную синтаксическую их общность, связанную с нарушением линейности основного высказывания.

Вводный компонент – это собственно коммуникативный элемент, связанный с выражением отношения говорящего к фрагменту действительности или к высказыванию, характеризующему с **модальной точки зрения**.

Вставной компонент есть дополнение исходного высказывания новой (основной или попутной) информацией или его разъяснение.

Общность же между явлениями «вводный компонент» и «вставной компонент» состоит в том, что они, **нарушая линейность синтаксического построения**, содержательно обогащают высказывание.

Различия между этими двумя синтаксическими явлениями сводятся, на наш взгляд, к следующему:

1. ВвК выражают отношение говорящего к факту сообщения или приему его подачи. ВстК есть дополнение высказывания новой (основной или попутной) информацией или уточнение этого нового высказывания.

2. Элементы ВвК свойственны значительные изменения или ослабления первоначального лексического значения. Элементы ВстК не подвержены, как правило, этому процессу.

3. ВвК типизированны и ограничены в своем составе. Варианты ВстК практически бесчисленны вследствие их нетипизированности как со стороны содержательной, так и модальной.

4. ВвК могут занимать позицию в начале, середине или в конце предложения. ВстК никогда не находятся в препозиции.

Именно этот подход к проблеме ВвК / ВстК вполне оправдал себя при изучении пушкинских текстов.

Ориентация на поэзию, прозу и эпистолярный поэта объясняется его исключительной ролью в становлении русского литературного языка – не только поэтического, но и прозаического.

Еще один повод обращенности в наше время к наследию Пушкина хорошо сформулировал В.М. Маркович: «И то, что русская критическая и философская мысль неизменно возвращается к феномену пушкинского творчества, непреложно доказывает одно: Пушкин насущно необходим этой культуре. Однако в каком качестве нужен нам Пушкин? Как поэт или как пророк? Как певец Империи или как певец Свободы? Как культуртрегер или как выразитель стихийного бунта против культуры? Как воплотившийся в одном человеке пантеон су-

губо национальных добродетелей или как выразитель лишь национального лишь постольку, поскольку он совпадает с открытостью «чуждому»? [1, с.10]

Актуальность обращенности к наследию Пушкина объясняется тем, что виднейшие пушкинисты (Б.В. Томашевский [2], В.В. Виноградов [3], Г.О. Винокур [4], Д.Д. Благой [5], Ю.М. Лотман [6], С.Г. Бочаров [7], Г.А. Гуковский [8], В.Э. Вацура [9], Н. Гей [10], В. Шмид [11] и др.), поставив и разрешив ряд принципиальнейших вопросов, связанных с методологическими ориентирами, с содержательно-композиционными идеями, не всегда обращали особое внимание на идиостиль, в результате чего многое осталось в тени, прежде всего, языковая проблематика. «Забытыми» оказались категории собственно коммуникативного назначения (исключением является изучение роли обращения Т.Г. Лупашку [12]).

ВвК и ВстК у Пушкина встречаются и в поэзии, и в прозе, и в эпистолярной. Если ВвК в тексте выполняет собственно модальную функцию, то ВстК – функцию информационного расширения, беря на себя и задачу делимитации. Модальность, если иметь в виду ее самое широкое понимание, есть не что иное, как важнейшее свойство художественной (поэтической прежде всего) словесности. ВвК в большей степени присущи поэтическим текстам Пушкина, ВстК – прозаическим. Ориентация поэзии на ВвК понятна: поэзия, особенно лирическая, окрашена субъективным восприятием ее создателя. Поэзия вне модальных рамок, как бы их ни трактовать, не существует.

Модальность – одна из наиболее сложных языковых категорий. Она отражает отношение человека к окружающей его действительности, к собеседнику и к данному высказыванию. По выражению Ш. Балли, «модальность – это душа предложения; как и мысль, она образуется в основном в результате активной операции говорящего субъекта» [13, с. 44]. Использование Пушкиным ВвК достаточно активно, но оно не было новаторским для его эпохи, однако следует отметить, что в его поэзии модальность представлена во всем разнообразии.

Как известно из лингвистических работ по этой эпохе, к концу XVIII – началу XIX вв. частотность использования ВвК резко возрастает. Как отмечает Н.В. Патронева [14, с. 175], максимальных показателей использование ВвК достигает в этот период в произведениях И.А. Крылова и И.И. Дмитриева. Это объясняется углублением индивидуально-авторского начала, формированием лирики как нового для русской литературы, самого субъективного жанра, выразившего мировосприятие конкретной личности.

Рост употребительности ВвК в начале XIX века связан также с тенденцией к усилению аналитизма русского синтаксиса, ознаменовавшего себя сжатием, упрощением, расчленением конструкций, ослаблением связности компонентов внутри предложения. При этом в семантическом и коммуникативном отношении синтаксис усложнился.

В **поэтических произведениях** Пушкина обнаруживается все разнообразие категории вводности. Ориентация поэзии Пушкина на вводность понятна: поэзия, как было сказано (особенно лирическая) окрашена субъективным восприятием ее создателя. Поэзия и проза различаются разной перспективой восприятия мира, разным способом познания. «В эпосе существует пространственная дистанция между говорящим и предметом речи. В лирике эта дистанция резко уменьшается и в пределе исчезает» [15, с. 18]. Поэзия представляет собой особую форму коммуникации и предопределяет появление многих особенностей, роднящих поэзию с разговорной и внутренней речью. Поэтому сильный акцент делается на конструкциях, вовлекающих в структуру текста не только субъекта, но и адресата. В лирике выдвигается на первый план точка зрения говорящего, поэтому модальность начинает в ней играть все большую роль. В поэтическом произведении автор

активно включается в структуру сообщения, применяя различные языковые средства, в основном служащие способами коммуникации в устном диалоге.

В беловых вариантах текстов поэтических произведений представлено 225 ВвК. Функционально-семантический круг их достаточно широк и включает почти все возможные их значения. Наиболее распространенными из них являются следующие: *может быть, кажется, конечно, бывало, итак, пожалуй, говорят*. Причем самой частотной из них является ВвК *может быть / быть может*: ведь сомнение является одним из наиболее часто испытываемых человеком чувств в его духовной и интимной жизни.

Чаше всего компонент *может быть* помогает автору экспрессивно выразить оттенок сомнения и неуверенности, однако в ряде случаев он может иметь оттенок возможности или ожидания данной возможности.

ВвК относятся или к предложению в целом, или к отдельным его частям. Наиболее сильной позицией для ВвК, относящихся к целому предложению, в пушкинских текстах является интерпозиция. Наиболее частотно ВвК представлен в романе в стихах «Евгений Онегин» (23 случая из 77). В одной онегинской строфе могут быть представлены до трех ВвК, берущих на себя дополнительную роль средства текстовой связности.

*Быть может, он для блага мира*

*Иль хоть для славы был рожден;*

*Его умолкнувшая лира*

*Гремучий, непрерывный звон*

*В веках поднять могла. Поэта,*

*Быть может, на ступенях света*

*Ждала высокая ступень.*

*Его страдальческая тень,*

*Быть может, унесла с собою*

*Святую тайну, и для нас*

*Погиб животворящий глас,*

*И за могильною чертою*

*К ней не домчится гимн времен,*

*Благословение племен.* (Евгений Онегин. Глава шестая.

XXXVII)

Творческая эволюция Пушкина связана с расширением употребления различных синтаксических структур. Если ВвК в большинстве случаев является подобием номинативной единицы, то ВстК на протяжении всего творчества Пушкина – главным образом предикативные единицы. Номинативные ВстК можно обнаружить лишь в начальный период творчества поэта.

В прозе ВстК помогает писателю решить целый ряд задач: размыкая основное высказывание, вклиниваясь в него, он нарушает последовательность расположения синтаксических элементов предложения, тем самым актуализируя смысл вставки. Благодаря ВстК возникает возможность прервать на некоторое время высказывание, сохранив емкость, концентрированность смысла, и в рамках формально единой структуры сообщить необходимый максимум информации. Нацеленность на ВстК в прозаических текстах Пушкина, с точки зрения композиционно-синтаксической ее организации, является более чем оправданной. Именно в прозе она оказывается наиболее целесообразной, а в ряде случаев и необходимой.

*Однажды вечером (это было в начале октября 1773 года) сидел я дома один, слушая вой осеннего ветра и смотря в окно на тучи, бегущие мимо луны* (Капитанская дочка. Глава VI)

Событие 1773 г. известно в отечественной истории как год восстания Пугачева. Для современников Пушкина эта дата приобрела не просто хронологический, но мировоззренческо-символический смысл. Однако писатель создает ВстК типа предложение с тем, чтобы читатель сосредоточил внимание именно на этой дате. Именно она сыграет в ходе дальнейшего повествования роль, преобразующую судьбы всех персонажей

«Капитанской дочки», и главных, и второстепенных. ВстК, являющаяся сильным позиционным звеном текста благодаря своей особой выделительности, обслуживает, как можно увидеть, все произведение в целом.

В начале творческого пути А.С. Пушкиным во ВстК используется функция обобщения (чаще это отдельные слова или словосочетания). Расширение функций ВстК появляется позже, с ориентацией на предикативную единицу. ВстК в творческом наследии Пушкина демонстрируют одну из важнейших черт становления стиля поэта, дерзновенно осложнявшего «поэтический слог» прозаизмами. Этот процесс оформления вставок предикативной единицей идет параллельно с переходом Пушкина от поэзии к прозе. Наиболее показательны в этом отношении, кроме «Евгения Онегина», поэмы «Домик в Коломне» и «Граф Нулин», начало которого сразу это обнаруживает:

*«Пора, пора! рога трубят;*

*Псаря в охотничьих уборах*

*Чем свет уж на конях сидят,*

*Борзые прыгают на сворах».*

И далее, прибегая именно к ВстК, Пушкин объясняет читателю:

*В последних числах сентября*

*(Презренной прозой говоря)*

*В деревне скучно: грязь, ненастье,*

*Осенний ветер, мелкий снег*

*Да вой волков».*

Эта установка на «презренную прозу» поддерживается и диалогическими «вставками» с весьма точным воспроизведением особенностей разговорной речи:

— «Какой писатель нынче в моде?»

— «Всё d'Arincourt и Ламартин».

— «У нас им также подражают».

— «Нет! право? так у нас умы

Уж развиваться начинают.

Дай бог, чтоб просветились мы!»

— «Как тальи носят?» — «Очень низко.

Почти до... вот по этим пор.

Позвольте видеть ваш убор;

Так... рюши, банты, здесь узор;

Всё это к моде очень близко».

В исследованиях, посвященных изучению пушкинской прозы, в последнее время все чаще говорится о прозе как завершающем этапе пушкинской эволюции, о зарождении прозы в недрах поэзии, в частности, в романе «Евгений Онегин». Доказательством того, что уже в данном романе намечались тенденции формирования прозы, являются особенности синтаксиса текста, тем более что в композиционно-языковой организации прозы именно синтаксису принадлежит главная роль. В беловом варианте текста романа в стихах представлены всего 41 ВстК из 214. Если в стихах акцент ставится на слово, то в романе в стихах важной становится ориентация на предложение. (Ю.М. Лотман)

Эпистолярный писателя включает в себя и ВвК, и ВстК. Первые, однако, представлены более широко. Это связано с постоянной потребностью поэта выражать в письмах собственное мнение на то или иное событие окружающей его действительности. Более употребительна ВстК со значением сомнения и предположения. Характерно, что из 644 ВвК самыми частотными являются модальные слова «вероятно» (59) и «кажется» (52). Письма Пушкина являются существенной частью его литературного наследия. Недаром существует точка зрения, согласно которой формирование поэтом Пушкиным своей прозы опиралось на его эпистолярный. (А.З. Лежнев [16])

Что касается ВстК, то они различны в функционально-содержательном, структурном и тематическом планах. Всего их около 250. Наиболее частое использование их приходится на период, когда Пушкин более всего был занят формированием своей прозы. Функционально-содержательные группы

ВстК в самом общем виде представлены: атрибутивными, конкретизирующими, обстоятельственными (временными, блоком причинно-следственных значений - условные, причинные, целевые, уступительные, следственные, сравнительные), блоком добавочной информации, чаще пояснительного характера. Выявление сути названных функций требует привлечения речевого, а иногда и ситуативного контекста. Так, смысл ВстК в письме Пушкина И.И. Дмитриеву будет неясен без учета экстралингвистических данных.

Смысл в комплиментарном письме вставки (*которые дай бог нам прочесть как можно позже*) не понятен без знания того, что издание своих автобиографических записок под названием «Взгляд на мою жизнь» И.И. Дмитриев считал уместным только после смерти, о чем и написал. Они вышли в 1866 г. (умер поэт 3 октября 1837 г.). Таким образом, лишь при знании обстоятельств появления пушкинского письма И.И. Дмитриеву становится понятна причинная функция столь обескураживающего на первый взгляд данного ВстК:

*В Исторических записках (которые дай бог нам прочесть как можно позже) Вы говорите о Пугачеве — и, как очевидно, описали его смерть.*

(И.И. Дмитриеву. Конец мая — начало июня 1833 г. Из Петербурга в Москву)

Добавочная информация ВстК выступает как содержательно существенная (1) или как попутное замечание, нередко с ироническим оттенком (2):

(1) *Мы поместили бы там выписки из критик Воейкова, полудневную денницу Рылеева, его же герб российский на вратах византийских (во время Олега герба русского не было, а двуглавый орел есть герб византийский и значит разделение Империи на Западную и Восточную — у нас же он ничего не значит).*

(П.А. Вяземскому. 14 и 15 августа 1825 г. Из Михайловского в Ревель)

(2) *По письму дяди вижу, что княгиня Вера Федоровна к тебе приехала; ты ничем не достоин своей жены (разве стихами, да и тех уж не пишешь).*

(П.А. Вяземскому. 8 или 10 октября 1824г. Из Михайловского в Москву)

Привлечение ВвК и ВстК в самых разнообразных функциях и формах - еще одно свидетельство того основного качества его слога, которое Е.Г. Эткинд назвал «языковым оптимизмом» [17].

#### Библиографический список

1. Маркович, В.М. От составителей // А.С. Пушкин: Pro et contra / сост. В.М. Маркович, Г.Е. Потапова. Т.1. - СПб., 2000.
2. Томашевский, Б.В. Пушкин. Работы разных лет. - М., 1990.
3. Виноградов, В.В. Язык Пушкина: Пушкин и история русского литературного языка. — М.; Л.: Academia, 1935.
4. Винокур, Г.О. Филологические исследования — М., 1990.
5. Благой, Д.Д. Творческий путь Пушкина /1826-1830/. — М., 1967.
6. Лотман, Ю.М. Комментарий к "Евгению Онегину". - СПб., 1995.
7. Бочаров, С.Г. Поэтика Пушкина: Очерки. — М., 1974.
8. Гуковский, Г.А. Пушкин и проблемы реалистического стиля. — М., 1957.
9. Вацууро, В.Э. Пушкинская проза: сб. с. — СПб, 2006.
10. Гей, Н.К. Пушкин-прозаик: Жизнь — Творчество — Произведение. — М., 2008.
11. Шмид, В. Проза как поэзия. Пушкин, Достоевский, Чехов, авангард. — СПб., 1998.
12. Лупашку, Т.Г. Обращение и его текстообразующие функции в прозе и поэзии А.С. Пушкина: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Санкт-Петербург, 2007.
13. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. - М., 1955.
14. Патроева, Н.В. Поэтический синтаксис: категория осложнения. — Петрозаводск, 2002.
15. Ковтунова, И.И. Поэтический синтаксис. — М., 1986.
16. Лежнев, А. Проза Пушкина. Опыт стилистического исследования. — М., 1966.
17. Эткинд, Е.Г. Божественный глагол: Пушкин, прочитанный в России и во Франции. - М., 1999.

#### Bibliography

1. Markovich, V. M. Ot sostavitelej // A. S. Pushkin: Pro et contra / sost. V. M. Markovich, G. E. Potapova. T.I. - SPb., 2000.
  2. Tomashevskij, B. V. Pushkin. Raboty raznyh let. - M., 1990.
  3. Vinogradov, V. V. Yazyk Pushkina: Pushkin i istoriya russkogo literaturnogo yazyka. - M.; L.: Academia, 1935.
  4. Vinokur, G. O. Filologicheskie issledovaniya - M., 1990.
  5. Blagoj, D. D. Tvorcheskij put' Pushkina /1826-1830/. - M., 1967.
  6. Lotman, Yu. M. Kommentarij k "Evgeniju Oneginu". - SPb., 1995.
  7. Bocharov, S. G. Pojtika Pushkina: Ocherki. - M., 1974.
  8. Gukovskij, G. A. Pushkin i problemy realisticheskogo stilya. - M., 1957.
  9. Vacuro, V. E. Pushkinskaya proza: sb. s. - SPb, 2006.
  10. Gej, N. K. Pushkin-prozaik: Zhizn' - Tvorchestvo - Proizvedenie. - M., 2008.
  11. Shmid, V. Proza kak po|ziya. Pushkin, Dostoevskij, Chehov, avangard. - SPb., 1998.
  12. Lupashku, T. G. Obraschenie i ego tekstoobrazuyuschie funkicii v proze i po|zii A. S. Pushkina: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. - Sankt-Peterburg, 2007.
  13. Balli, Sh. Obschaya lingvistika i voprosy francuzskogo yazyka. - M., 1955.
  14. Patroeve, N. V. Pojlicheskij sintaksis: kategoriya oslozhneniya. - Petrozavodsk, 2002.
  15. Kovtunova, I. I. Pojlicheskij sintaksis. - M., 1986.
  16. Lezhnev, A. Proza Pushkina. Opyt stilevogo issledovaniya. - M., 1966.
  17. Etkind, E. G. Bozhestvennyj glagol: Pushkin, pročitannyj v Rossii i vo Francii. - M., 1999.
- Статья поступила в редакцию 10.05.11*



УДК 811.161.125

*Lee Sae Bom. ABOUT THE BOUNDARIES OF CONCEPT OF PARTIALLY EQUIVALENT VOCABULARY.* This short article deals with the issues of the wide range of terminologies of the definition and many types of vocabularies that are innate with nationalistic connotations. Therefore, in order to clarify the complication one will designate the term "partially equivalent vocabulary" to signify these words. The choice of this term is based on the analysis in transformations of semantics and national connotations.

**Key words:** partially equivalent vocabulary, term, conception, lexical items, terminological paradigm, non-equivalent vocabulary, literary translation.

*Ли Сэ Бом, аспирант МПГУ, г. Москва; E-mail: imbirdspring@rambler.ru*

## О ГРАНИЦАХ ПОНЯТИЯ НЕПОЛНОЭКВИВАЛЕНТНАЯ ЛЕКСИКА

В статье рассмотрена проблема выбора родового терминологического обозначения для номинации разных типов национально-специфической лексики и выдвинуто предложение использовать в этом качестве номенклатурное обозначение «неполноэквивалентная лексика». Выбор термина обосновывается с опорой на анализ трансформаций семантики и коннотации национально-специфической лексики в художественном тексте и его переводе.

**Ключевые слова:** неполноэквивалентная лексика, термин, понятие, лексические единицы, терминологическая парадигма, безэквивалентная лексика, художественный перевод.

Интенсивное развитие лингвистических дисциплин антропоцентрической парадигмы заставляет снова и снова обращаться к уточнению понятий, казалось бы уже получивших в науке определенное толкование. Такая ситуация сложилась в современной лингвистике с терминами *концепт*, *языковая картина мира*. Этот факт подтверждает значимость терминологической парадигмы, характеризующей национально-специфическую лексику, для теории межкультурной коммуникации и смежных с ней дисциплин: лингвокультурологии, лингвопоэтики, теории художественного перевода.

В то же время обилие терминов, используемых для обозначения пласта национально-специфических единиц: «безэквивалентная, неполно-эквивалентная лексика (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, А.С. Мамонтов), реалии (Г.Д. Томахин, В.В. Ощепкова, С. Влахов, С. Флорин), лакуны (В.А. Муравьев, Ю.А. Сорокин), фоновая лексика (Г.Д. Томахин, Ю.А. Воробьев, В.В. Ощепкова), национальные словесные образы (В.В. Ощепкова), экзотическая лексика (В.П. Берков)» [1, с. 6], лингвокультурема (В.В. Воробьев), логоэпистема (В.Г. Костомаров, Н.Д. Бурвикова), требует от исследователя чрезвычайно внимательного отношения к употребляемым номенклатурным обозначениям и тщательной работы с понятийным аппаратом в ходе научного осмысления изучаемого материала.

Отсутствие родового обозначения означенной парадигмы (имени терминопоя) представляется нам существенным препятствием для интердисциплинарных наблюдений лингвистического характера, поскольку затрудняет выявление системообразующих факторов в этой области. На эту роль, по нашему мнению, могло бы претендовать такое номенклатурное обозначение, как *неполноэквивалентная лексика*. Понимая, что у этого предложения есть уязвимые стороны, обоснуем свою точку зрения<sup>1</sup>.

С одной стороны, термин *неполноэквивалентная лексика* имеет довольно давнюю традицию употребления: впервые он был использован основателями лингвострановедческой теории слова В.Г. Костомаровым и Е.М. Верещагиным и закрепился в *лингвострановедении* во вполне определенном значении: «*неполноэквивалентная (фоновая) лексика – слова, в которых семантика частично совпадает и частично расходится в фоновых долях понятийно эквивалентных слов (север, юг, запад, восток, регион, столица, провинция, университет, колокол, рубашка и др.)*» [2]. С другой стороны, обилие альтернативных обозначений (*фоновая, частично*

*эквивалентная лексика*), существующих, как и означенный термин, в разных орфографических вариантах<sup>2</sup>, заставляет задуматься над целесообразностью одновременного использования различных по форме, но весьма близких по содержанию понятий.

Наблюдение за употреблением соотносимого с перечисленными понятиями термина – *безэквивалентная лексика* – за пределами лингвострановедения, например, в теории перевода, позволило взглянуть на содержание однопорядковых единиц под новым углом зрения.

Под *безэквивалентной лексикой* вслед за В.Г. Костомаровым и Е.М. Верещагиным в отечественном лингвострановедении подразумеваются «*слова, служащие для выражения понятий, отсутствующих в иной культуре и в ином языке, слова, относящиеся к культурным элементам, характерным только для культуры А и отсутствующим в культуре В, а также слова, не имеющие перевода на другой язык, одним словом, не имеющие эквивалентов за пределами языка, к которому они принадлежат*» [3, с. 105]. Однако переводоведы по этому поводу замечают: «Термин "безэквивалентная лексика" употребляется только в смысле отсутствия соответствия той или иной лексической единицы в словарном составе другого языка. Но *неправильно было бы понимать этот термин в смысле "невозможности перевода" данной лексики*. Любой язык в принципе может выразить любое понятие: *отсутствие в словарном составе языка специального обозначения для кого-либо понятия в виде слова или устойчивого словосочетания не означает невозможности выразить это понятие средствами данного языка*. Хотя в системе языка данный знак отсутствует, его содержание всегда может быть передано в речи в конкретном тексте при помощи целого ряда средств» [4, с. 26]. Иными словами, под вопросом оказывается именно тот конститутивный признак безэквивалентных слов, который был положен в основу термина.

Безэквивалентными, то есть не находящими вообще никаких соответствий в ином языке, такие единицы представляются до тех пор, пока не соотносятся с *реальным текстом*, написанном на конкретном языке. Именно текст подлинника в процессе перевода подсказывает, каким образом может быть решена та или иная транслятологическая проблема. И в этом случае лексемы, традиционно считающиеся в лингвострановедении безэквивалентными, способны вызвать гораздо

<sup>1</sup> В процессе анализа мы используем примеры из стихотворений в прозе И.С. Тургенева и их переводов на корейский язык.

<sup>2</sup> В Интернет-публикациях нам встретились написания: *неполно-эквивалентная, неполно эквивалентная, неполно эквивалентная; частично-эквивалентная, частично-эквивалентная, частично эквивалентная*.

меньше переводческих трудностей, чем слова, относимые к разряду частично эквивалентных.

Так, например, передача безэквивалентной лексемы «*ици*» из одноименного стихотворения в прозе И.С. Тургенева вызвала у корейского переводчика *Ким Хаксу* гораздо меньшие трудности, чем относимое к разряду эквивалентных существительное «*соль*» (символ крестьянского богатства, а также слез, боли и страданий). И это даже несмотря на то, что слово «*ици*» помещено русским классиком в изолированную заголовочную позицию, где безэквивалентная лексема кажется абсолютно непередаваемой. В сознании корейца блюда из капусты (а название лирической миниатюры было переведено как «суп из западной (т.е. европейской) капусты») относятся к числу обычных, распространенных. И отсутствие полного эквивалента русской лексемы «*ици*» в корейском языке в целом не мешает пониманию художественного текста. В то же время существительное *соль*, не имеющее в Корее тех символических значений, что в русском языке, становится серьезной переводческой проблемой. Следует заметить, что в цикле стихотворений в прозе И.С. Тургенева слово *соль* принадлежит к числу ключевых, поскольку встречается в целом ряде миниатюр (например, «*Щи*», «*Два богача*»), и потому его перевод особенно значим.

Приведенный пример свидетельствует о том, что в условиях художественного текста понятия безэквивалентности, неполной (частичной) и полной эквивалентности приобретают динамический характер. Нам представляется, что при анализе подлинника художественного текста в аспекте его потенциальной эквивалентности, имело бы смысл опираться на классификацию, в которой эквивалентная лексика противопоставляется не безэквивалентной, а неполноэквивалентной лексике, поскольку в ситуации художественного перевода статус лексических единиц способен меняться.

Неполноэквивалентная лексика представляется нам более уместной и в качестве родового обозначения национально-специфичной лексики в переводе, поскольку данный термин не имеет такого распространения, как альтернативные номенклатурные обозначения и до сих пор не кодифицирован (его толкование отсутствует в лингвистических словарях).

В свою очередь, неполноэквивалентная лексика может быть поделена на следующие группы:

- безэквивалентная лексика;
- частично эквивалентная лексика.

**Безэквивалентная лексика** по классификации О.А. Иванова [5], бывает трех типов, которые отличаются друг от друга содержательно и прагматически.

1. Первая группа безэквивалентных лексем характеризуется полной или преимущественной **референциальной** безэквивалентностью (*ици*; *баба* - т.е. крестьянка; *тток* - корейский рисовый хлебец). Обычно такие лексемы квалифицируются как **реалии**, их перечень наиболее полно представлен в исследованиях С. Влахова / С. Флорина и В.С. Виноградова [6]. По представлениям В.С. Виноградова, реалии наиболее часто входят в состав следующих смысловых полей: **бытовые реалии** (*жилище*, *имущество*; *одежда*, *уборы*; *пища*, *напитки*; *виды труда* и *занятия*; *денежные единицы*, *меры*; *музыкальные инструменты*, *народные танцы*, *песни*, *их исполнители*; *народные праздники*, *игры*), **этнографические и мифологические реалии** (*этнические и социальные общности и их представители*; *божества*, *сказочные существа*, *легендарные места*), **реалии мира природы** (*животные*, *растения*, *ландшафт*), **реалии государственно-административного устройства и общественной жизни** (*административные единицы и государственные институты*; *общественные организации*, *партии*; *промышленные и аграрные предприятия*; *военские и полицейские подразделения*; *государственные должности и профессии*, *титулы*).

Заметим, что референциальная безэквивалентная лексика в языке-источнике обладает коннотацией, под которой мы подразумеваем эмоционально-оценочную, экспрессивную и стилистическую окрашенность, которая усиливается, когда подобная лексема попадает в художественный текст и вступает во взаимодействие с другими элементами текстовой семантической группы.

Так, например, в прозаической миниатюре И.С. Тургенева «*Маша*» описание извозчика включает в себя две смысловых группы – «внешность» и «одежда»: «*Вот однажды нанял я такого извозчика... Парень лет двадцати, рослый, статный, молодец молодцом; глаза голубые, щеки румяные; русые волосы выются колечками из-под надвинутой на самые брови заплатанной шапоники. И как только налез этот рваный армячишко на эти богатырские плеча!*», которые не только образуют оппозицию, но и по контрасту усиливают друг друга<sup>1</sup>.

2. Вторая группа безэквивалентной лексики характеризуется **прагматическими отличиями**, то есть выражать отношение между знаком и человеком или языковым коллективом, пользующимся им (в эту группу входят лексемы, находящиеся за пределами литературного языка – **диалектизмы**, **профессионализмы**, **вульгаризмы**, **лексика пассивного запаса** (в прозаических миниатюрах И.С.Тургенева это такие лексемы, как *ужо*, *вожжи*, *вохра* и т.д.).

3. Третья группа безэквивалентной лексики характеризуется **альтернативной безэквивалентностью**: в зависимости от избранного способа перевода, лексические единицы, относящиеся к ней, передаются либо референциально-безэквивалентным способом (то есть расходятся с соответствующей единицей ПЯ в референциальном значении при совпадении прагматического значения), либо прагматически-безэквивалентными (то есть расходятся с ней в прагматическом значении при совпадении референциального значения). В эту группу входят **имена собственные** (в классификации В.С.Виноградова они называются ономастическими реалиями - *Татьяна*, *Василий*, *Петербург*), **обращения** (их В.С. Виноградов включает в разряд бытовых реалий - *барыня*, *брат*), **междометия** (*авось*)<sup>2</sup>, у которых значение формируется коннотацией.

**Частично эквивалентная лексика** может быть представлена, **национально-специфическими лингвоконцептами** (*удаль*, *задор*, *соборность*; *хан* - *тоска*); **лингвоконцептами, имеющими частичные отличия в разных языках**: в частности, **общекультурными лингвоконцептами** (*родина*, *чудо*, *вера*, *щедрость*, *расточительность*, *уважение*), **эмоциональными лингвоконцептами** (*дружба*, *любовь*, *тоска*), **визуально-кинестетической и визуально-мимической** лексикой и фразеологией (*махнуть рукой*, *хлопнуть себя по лобу*, *расправить плечи*, *нахмуриться*) и **ассоциативными реалиями**, которые обнаруживаются среди

- **символов**:

а) **вегетативных**: русск.: *роза* (любовь), *рожь* (Россия); корейск. - *персик* (долголетие), *сорняк* (выносливость);

б) **анималистических**: русск. *медведь* (олицетворение глупости), *волк* (персонификация злости); корейск. *черепаха* и *журавль* (долголетие), *лиса* (хитрость, тактичность), *бык* (простота, глупость, верность, бестактность, прилежность, упорность, покорность, медлительность);

<sup>1</sup> Заметим, что элементы группы «внешность» как правило, не рассматриваются в ряду безэквивалентных и частично эквивалентных лексем, между тем единицы этой парадигмы вызывают существенную трудность интерпретации у носителей иной культуры.

<sup>2</sup> Эта группа заставляет задуматься о проблеме, слова каких частей речи целесообразно учитывать в процессе анализа безэквивалентной лексики. Исследователи чаще всего обращаются к анализу существительных, но работа с художественными текстами показывает, что подобным потенциалом обладают не только знаменательные, но и служебные части речи, а также междометия.

в) **цветовых**: русск. *черный, темный, серый* (негативные качества – зло, горе, страдание), *голубой, лазурный* (цвет Бога); корейск. *черный, красный*, иногда *фиолетовый* (цвет смерти), *белый* (цвет, обозначающий соболезнование и сочувствие к умершему)<sup>1</sup>. **национально-специфических метафорах** (*верх-низ* в русском и корейском метафорическом осмыслении противопоставлены друг другу; *время* в русской ЯКМ раскрывается метафорами *песок, вода*, в Корее оно соотносится с образом *стрелы*);

• **фольклорных, исторических и литературно - книжных аллюзий** ("*Увы! не довольно надеть мурملку, чтобы*

*сделаться твоим Эдипом, о всероссийский сфинкс!*" - "Сфинкс");

Как нам представляется, все сказанное заставляет более серьезно относиться к вопросу создания терминологической парадигмы, обслуживающей междисциплинарную сферу лингвистических наук антропоцентрического цикла. Нисколько не умаляя достижения классиков российского лингвострановедения и не претендуя на исчерпывающее решение проблемы, мы стремились показать, что смена научной парадигмы ставит перед лингвистами новые задачи, в том числе и в сфере создания терминосистемы, отвечающей потребностям современной лингвистической науки.

<sup>1</sup> Как можно заметить, это далеко не полный перечень символов, которые также могут входить в состав таких смысловых групп, как светила, фигуры, названия камней и др.

#### Библиографический список

1. Джиоева, А.А. Understatement как отражение англо-саксонского менталитета / А.А. Джиоева, В.Г. Иванова // Английский язык на гуманитарных факультетах. Теория и практика: сб. науч. и методич. тр. – М. - 2009. - № 2. - Вып. 3.
2. Мошинская, Н.В. (ИЯз РАН) Развитие лингвокультурологической компетенции инофона в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) // «Лингвистика и методика преподавания иностранных языков». – Р/д: [www.iling-ran.ru/library/sborniki/for\\_lang/2010\\_02/14.pdf](http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2010_02/14.pdf)
3. Верещагин, Е.М. Лингвострановедческая Теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1980.
4. Коломейцева, Е.М. Лингвистические проблемы перевода с английского языка на русский: учебное пособие / Е.М. Коломейцева, М.Н. Макеева. – Тамбов: ТГТУ, 2004.
5. Иванов, А.О. Безэквивалентная лексика: учебное пособие. – СПб.: Издательство Санкт-петербургского университета, 2006.
6. Влахов, С. Непереваемое в переводе, Р. Валент / С. Влахов, С. Флорин. - Москва, 2009.
7. Виноградов, В.С. Перевод, общие и лексические вопросы. – Москва: университет книжный дом, 2006.

#### Bibliography

1. Dzhioeva, A. A. Understatement kak otrazhenie anglo-saksonskogo mentaliteta / A. A. Dzhioeva, V. G. Ivanova // Anglijskij yazyk na gumanitarnyh fakul'tetah. Teoriya i praktika: sb. nauch. i metodich. tr. - M. - 2009. - № 2. - Vyp. 3.
2. Moschinska, N. V. (IYaz RAN) Razvitie lingvokulturologicheskoy kompetencii inofona v processe obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu (RKI) // "Lingvistika i metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov". - R/d: [www.iling-ran.ru/library/sborniki/for\\_lang/2010\\_02/14.pdf](http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2010_02/14.pdf)
3. Vereschagin, E. M. Lingvostranovedcheskaya Teoriya slova / E. M. Vereschagin, V. G. Kostomarov. - M.: Russkij yazyk, 1980.
4. Kolomejceva, E. M. Leksicheskie problemy perevoda s anglijskogo yazyka na russkij: uchebnoe posobie / E. M. Kolomejceva, M. N. Makeeva. - Tambov: TGTU, 2004.
5. Ivanov, A. O. Bez[kvivalentnaya leksika: uchebnoe posobie. - SPb.: Izdatel'stvo Sankt-peterburgskogo universiteta, 2006.
6. Vlahov, S. Neperevodimoe v perevode, R. Valent / S. Vlahov, S. Florin. - Moskva, 2009.
7. Vinogradov, V. S. Perevod, obshchie i leksicheskie voprosy. - Moskva: universitet knizhnyj dom, 2006.

Статья поступила в редакцию 17.05.11

УДК 81'37

**Makarova M.V. SPATIAL REALITY MODELING IN RUSSIAN AND GERMAN LINGUACULTURES.** The article deals with the peculiarities of spatial reality modeling in Russian and German linguacultures, provides analysis of semantic structure of linguistic tools used to express spatial relations.

**Key words:** space, linguistic picture of the world, linguaculture science, proverbs, anthropocentrism, national character, intercultural communication.

**М.В. Макарова**, аспирант ВолГУ, г. Волгоград, E-mail: [mari060984@mail.ru](mailto:mari060984@mail.ru)

## ПРОСТРАНСТВЕННОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В РУССКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

В работе рассмотрены особенности пространственного моделирования действительности в русской и немецкой лингвокультурах, представлен анализ семантической структуры языковых средств, выражающих пространственные отношения.

**Ключевые слова:** пространство, языковая картина мира, лингвокультурология, паремия, антропоцентризм, национальная специфика, межкультурная коммуникация.

Ученые единогласны во мнении, что первые предметы, с которыми сталкивается человек еще в раннем детстве, дают ему и первые пространственные представления о форме, мере и взаимном расположении объектов в окружающем его пространстве. Исторически одна из первых ипостасей пространства, осознанная человеком, наряду с утилитарно-бытовой, это географическое пространство. История всех древних цивилизаций показывает, какую существенную роль в их развитии играла среда обитания, территория, которую занимало то или иное государство, ее топологические и размерные характеристики. Первые реалии бытия, с которыми сталкивался человек в своей повседневной жизни – это были участки окружающего его ландшафта: поля, равнины, горы, леса, долины, реки, озера, где он селился и которые постепенно узнавал и использовал, расширяя все более освоенные им территории.

Постепенно пространственные представления человека эволюционировали от наивно-бытового, наглядного, архаического, восприятия пространственных форм и отношений к более умозрительному, абстрактному и научному его объяснению. Развитие человеческого познания постепенно привело людей от наглядно-чувственного восприятия пространства к более абстрактному и умозрительному представлению. Появилось обобщающее понятие пространства, представление об его непрерывности / прерывности, конечности / бесконечности, протяженности, трехмерности, размерности, геометрической и топологической разновидности, стали различать геометрическое, физическое, географическое, космическое и другие пространства.

Разрабатываемый нами подход к изучению национально-культурной специфики восприятия пространства и отражения ее в языке лежит в сфере лингвокультурологии, в частности нас интересует, какими языковыми средствами выражены пространственные отношения в русской и немецкой лингвокультурах. Материалом для исследования послужили русские и немецкие паремичные сочетания с пространственной семантикой.

Опираясь на проанализированный нами материал, мы полагаем, что пространство в русском языковом сознании мыслится как состоящее из нескольких концентрических слоев. Целое, в центре которого сам Человек, его быт, дом. Сюда вошли социальные и культурные представления обо всем, что человеку *близко*, причем не только физически. На этом уровне можно говорить о метафоризации физической близости чего- / кого-либо, и о близости духовной, эмоциональной, так как эта сфера человеческой жизни является наиболее интимной, жизненно важной. Большинство устойчивых сочетаний, выражающих этот пространственный слой в человеческом сознании, имеет ярко выраженную антропоцентрическую направленность. По мере дальнейшего поступательного освоения действительности сформировался следующий слой (круг) – Государство, родина, страна, который можно условно назвать «своя земля». Граница между первым и вторым слоем в русском языковом сознании достаточно зыбкая, размытая. Русский человек зачастую мыслит себя как часть своей страны (по мнению ряда ученых, только русскому сознанию присуще чувство *соборности*, которого нет в других ментальностях), и данный пространственный слой в его сознании мыслится как близкий не только физически, но и духовно. За ним следует пласт, еще дальше отстоящий от Центра пространственного моделирования действительности – так называемая «чужая земля». В этом пласте пространства в сознании человека, как нам представляется, заключены образы и культурные представления о чужом, дальнем, трудно достижимом пространстве, нередко враждебным человеку, отсюда ярко выраженная отрицательная коннотация образов, связанных с этими пределами действительности. Замыкает схему пространственного моделирования действительности в языковом сознании человека самый дальний слой, в который, по нашему мнению,

вошли представления о Вселенной, Космосе, а также потустороннем мире, недоступном зрительному и физическому восприятию, но глубоко укоренившемся в сознании человека в виде фольклорных образов, также несущих отрицательную эмоциональную нагрузку. Отметим также, что внутри каждого из этих слоев в русском языке наблюдается градация признака *близости* (1-2 слой) и *дальности* (3-4 слой) в зависимости от дистанцирования субъекта и объекта пространственного моделирования.

По мнению исследователей о характере различий пространственных представлений в сознании носителей русской и немецкой лингвокультур, ощущение пространства в немецкой и русской культурах не расходится кардинально. Однако чувство простора или тесноты, посягательство на пространство и уважение чужой территории отличаются в двух культурах. Кроме того, пространственные отношения как компонент культурной целостности взаимосвязаны с другими аспектами культуры. «Доминанта индивидуалистских тенденций обуславливает стремление к изолированности и наличию индивидуального пространства. Ориентация на коллективистские ценности предполагает интеграцию и коллективное пространство» [1, с. 164].

В русской культуре величина межличностной дистанции и зона персонального пространства значительно меньше, чем в немецкой культуре. Физический контакт, прикосновения воспринимаются русскими как допустимая норма общения.

Н.Л. Шамне для определения владения и использования территории живым организмом, в первую очередь человеком, использует термин *территориальность*. «Каждый человек отгораживается от внешнего мира при помощи различных барьеров. Так, партнер по интеракции придерживается определенной дистанции по отношению к своему партнеру, он не допускает вторжения в свою личную сферу. Возведение барьеров начинается с внутреннего личного пространства индивидуума и заканчивается вне человека в различающейся по размеру «сфере господства». Величина «личного пространства» и «сферы господства» в разных культурах не одинаковы. По мнению Э.Т. Холла, в западных культурах эта величина более растяжима, чем в восточных. В соответствии с таким представлением, например, «личное пространство» и «сфера господства» у представителя русской культуры будет меньше, чем у представителя немецкой культуры. Это может быть связано с тем, что «конкретно-пространственные представления были связаны с уровнем практической деятельности славян средневековья, спецификой познания реальной действительности, своеобразием осознания места человека в мироздании» [2, с. 48].

Для немцев в большей степени характерно ограждение своего пространства. Как правило, комфортной зоной при разговоре считается расстояние между собеседниками в один метр. Нарушение этой дистанции воспринимается как вторжение в личное пространство, вызывающее негативные эмоции. В Германии менее, чем в России, распространено тактильное взаимодействие при общении. Немцы стараются избежать телесного контакта, сдержаннее ведут себя при встрече и прощании. Потребность в личной автономии наглядно проявляется в немецкой повседневной жизни. Немцы не так плотно, как русские, стоят в очередях, располагаются в транспорте. Связывая «отгороженность» немецкого образа жизни и особенности немецкой коммуникации, известный немецкий этнолог Г. Баузингер пишет: «Строго изолированные дома и образцового вида садики, которые, впрочем, часто недоступны взгляду постороннего, так как скрываются за растительными заборами или даже стенами, чаще всего не располагают к лёгкому и непосредственному общению» [3, с. 47].

Как показал наш анализ, единицы всех уровней языка, выражающие пространственные представления в русской лингвокультуре, построены в основном на оппозиции близости / дальности расстояния. В этой связи мы вводим термин

дистантив. Под *дистантивами* мы понимаем пространственные параметры, которые в сознании носителя русского языка передают на пространственной шкале максимальные и минимальные дистанционные величины, где дистанционным минимумом служат языковые средства выражения пространственной субкатегории *близости* расстояния, а дистанционным максимумом – средства реализации в языке субкатегории *дальности* расстояния. В сознании носителей немецкого языка данный признак релевантен, но не является столь значимым при построении модели пространственных отношений.

Как показал структурно-семантический анализ нашего материала, значение «очень близко» воспринимается носителями русского языка более конкретно, как что-то родное, близкое, например, *дом* или атрибуты дома – *порог*, *печь*. Об этом свидетельствует наличие в лексико-фразеологическом слое русского языка широкой группы паремий, реализующих идею пространственной *близости* в образах *дома*, *очага*, *родного села*, и, наконец, *родной страны* («*сторонюшки*»). По нашему мнению, в русском языке этот слой пространственного моделирования действительности является, так же как и личная сфера субъекта, в центре которой сам человек, крайне важным. Из представлений о себе, своей родине, стране формируется менталитет каждого народа, развивается национальное самосознание, происходит идентификация личности как части этноса. Мы полагаем, что для русского человека дистантив *близко* лежит не только в пределах его дома, области, района проживания, но и зачастую в масштабах всего нашего обширного государства. Чего нельзя сказать, к примеру, о европейской модели пространственной ориентации, где относительно небольшую территорию делят множество стран со своими традициями, укладом жизни. В этой ситуации тесного соседства возникают двоякие процессы, непосредственно влияющие на формирование определенных ментальных свойств, черт национального характера. С одной стороны, европейцу необходимо поддерживать в условиях тесной сплоченности дружеские, мирные отношения с соседними странами, землями, с другой – максимально стараться сохранить свою ментальность, оградить свои границы и культурные ценности.

Наша идея подтверждается в результате анализа наиболее многочисленной группы пословиц и поговорок, в которых пространственное структурирование действительности построено на оппозиции «своя земля» / «чужая земля». Причем в русских паремиях данной группы ярко выражен приоритет «своего» над «чужим», «свое» всегда оценивается положительно, каким бы оно ни было.

В данной статье мы предпримем попытку показать национально-культурную специфику выражения пространственных отношений в русской и немецкой лингвокультурах на материале паремичных сочетаний с пространственной семантикой. Исследование данных единиц показывает, что пространственные представления в русском и немецком языках построены в основном на оппозиции *близости* / *дальности* расстояния. Но объемы этих коррелирующих рядов в сопоставляемых языках различны. Подробнее остановимся на рассмотрении языковых средств и способов реализации пространственной близости в сопоставляемых языках.

Субкатегория *близости* расстояния представлена в русском языке следующими паремичными сочетаниями: *лицом к лицу*, *за спиной*, *рукой подать*, *под рукой*, *плечом к плечу*, *принимать близко сердцу*, *бок о бок*, *под боком*, *под носом*, *не за горами*. В немецком языке эквивалентами служат следующие единицы: *ein Katzensprung* (букв.пер.: «прыжок кошки»), *vor der Nase* (букв. пер.: «перед носом»), *dicht beieinander* (букв. пер.: «прямо друг перед другом»), *Mann an Mann* (букв. пер.: «человек к человеку»), *zum Greifen nahe* (букв. пер.: «близко к захвату»), *Seite an Seite* (букв. пер.: «сторона к стороне, бок о бок»), *von Angesicht zu Angesicht* (букв. пер.: «лик к лику»),

*Auge in Auge* (букв. пер.: «глаза в глаза»), *Stirn gegen Stirn* (букв. пер.: «лоб в лоб», «челом к челу»).

В большинстве рассмотренных случаев пространственная близость передается в паремичном сочетании в основном при помощи различных частей человеческого тела, что, на наш взгляд, связано с тесной близостью и высоким значением данной сферы для человека.

Паремичное сочетание *рукой подать* со значением «очень близко» реализует дифференциальный признак «на минимальном расстоянии от субъекта». В старину рука служила мерой длины. Сначала это сочетание означало «расстояние в длину руки», а затем постепенно приобрело общее значение «близко». Дифференциальный признак «в непосредственной близости от субъекта» выражена устойчивым сочетанием *быть под рукой* со значением «в непосредственной близости, рядом (быть, находится)». Современное значение данной паремии базируется на значении компонентов: предлог *под* реализует пространственное значение «около», а существительное *рука* – «часть тела, которой достают, берут близлежащие предметы».

Наиболее интересными представляются случаи, когда одно и то же значение может быть передано в русских и немецких языках совершенно разными образными и языковыми средствами. В немецком языке такой яркой и ёмкой пространственной метафорой является *ein Katzensprung* (в буквальном переводе «прыжок кошки»).

*Ein Katzensprung – der umg. kurze Entfernung: bis zum Wald, Strand ist es (von hier) nur ein Katzensprung; er wohnt einen Katzensprung von hier entfernt; mit dem Flugzeug ist es von Berlin bis Prag nur ein Katzensprung.*

Данная паремия несет в себе широкую палитру пространственных значений. По данным русско-немецких фразеологических словарей *ein Katzensprung* выступает эквивалентом русских устойчивых сочетаний от *рукой подать* (со значением «очень близко») до *не за горами* (со значением «недалеко»). Отметим, что в русском языке в каждом из этих паремичных сочетаний релевантная интегральная сема «близость расстояния» реализует разные дифференциальные признаки от «в зоне досягаемости субъекта» до «в сфере деятельности субъекта». Эти параметры подтверждают нашу мысль о том, что для носителей немецкой лингвокультуры не является актуальным членение пространства по степени отдаленности или приближенности объекта и дальнейшая градация этих признаков, для носителей же русского языка такое уточнение является жизненно обусловленным.

Сфера личного пространства субъекта является чрезвычайно значимой для немцев и тесно связана с зоной жилья, дома, а также понятием «своей земли». В лексико-фразеологической системе немецкого языка мы встречаем такие паремичные сочетания: *Eigenes Nest hält wie eine Mauer fest* (букв. пер.: «собственное гнездо словно крепкая стена»), *Eigener Herd ist Goldes wert* (букв. пер.: «собственный очаг, что золото»). Здесь определены, на наш взгляд, ключевые позиции в пространственной ориентации немецкого народа. Базовой ценностью является свой собственный очаг, дом. *Свое* пространство, хоть и узкое, тесное, всегда воспринимается с положительной оценкой: *Eng und wohl ist besser als weit und wehe* (букв. пер.: «Лучше тесно и благополучно, чем просторно, но страдая»).

В большинстве пословиц и поговорок, посвященных родине / чужбине, приоритет отдается своей стране: *Ost und West, daheim das Best* (букв. пер.: «Восток ли, запад ли, а дома лучше»). Но при этом нет враждебного отношения к *чужому пространству*, так как там, в другой стране, живут такие же люди, как мы: *Gerade wie bei uns zu Lande hangt man die Wurst auch an die Wand* (букв. пер.: «Как и у нас в стране колбасу вешают тоже на стенку»); *Jedes Land hat seinen Tand* (букв. пер.: «В каждой стране свои безделушки»).

Таким образом, нами было установлено, что субкатегория *близости* в устойчивых сочетаниях, несущих в себе представления человека о ментальном пространстве, имеет в русской и немецкой лингвокультуре чрезвычайную значимость. В сопоставляемых языках дистантив *близко* ассоциируется с личной сферой субъекта, домом, своей страной. При этом в русском языке *свое* всегда противопоставляется *чужому*. *Чужое* воспринимается враждебно. В большинстве проанализированных единиц фигурируют фольклорные и мифологические образы, связанные с представлениями человека о потустороннем мире, о наличии в далеких, глухих местах, обиталищ нечистой силы (*у черта на куличках, куда ворон костей не заносил, на Кудыкину гору, за тридевять земель, медвежий угол* и т.д.). *Свое* для носителя русской лингвокультуры роднее,

ближе, воспринимается как данность, лучше которой не стоит и желать (*в гостях хорошо, а дома лучше; дома и стены помогают; всяк кулик хвалит свое болото; родная сторона – мать, чужая – мачеха; где родился, там и сгодился; мила та сторона, где пупок резан; за морем теплее, а у нас – светлее (веселее); своя рубашка – свой простор, своя и теснота; чужое и хорошее постыло, а свое и худое, да мило*). *Свое*, каким бы оно ни было (хоть маленький уголок), всегда гарантирует стабильность, а *даль* несет в себе неизвестность, неуверенность, таит опасность. В немецком языке за чужим пространством такая отрицательная коннотация не закреплена. Здесь также утверждается приоритет *своего*, однако *чужое* воспринимается как иное, а не враждебное.

#### Библиографический список

1. Лебедева, Н.М. Введение в этническую и кросскультурную психологию. – М.: Ключ-С, 1999.
2. Шамне, Н.Л. Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007.
3. Куликова, Л.В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультур. – Красноярск: РИО КГПУ, 2004.

#### Bibliography

1. Lebedeva N.M. Vvedenie v etnicheskuyu i krosskulturnuyu psichologiyu. – M.: Kluch-S, 1999
2. Shamne N.L. Aktualnyye problemy mezhkulturnoy kommunikatsii. – Volgograd: Izdatelstvo VolGU, 2007
3. Kulikova L.V. Mezhkulturnaya kommunikatsiya: teoreticheskiye i prikladnyye aspekty. Na materiale russkoy i nemetskoy lingvokultur. – Krasnoyarsk: RIO KGPU, 2004

Статья поступила в редакцию 17.05.11

УДК 413.164

**Mongush U.O. THE ISSUE TERMINOLOGY INTERPRETATION OF WORDS KOZHAN, KOZHAMYK TO THE POP CULTURE TUVINIANS.** This paper is devoted to the problem of terminology in the field of traditional song genres. Based on the position of the writer and poet S. Pyurbyu, the author proposes to revise the established interpretation of the terms in musicology kozhan, kozhamyk through philological analysis of song lyrics.

**Key words:** Tuva, art song, song genre, poetry, kozhan, kozhamyk.

**У.О. Монгуш, аспирант ТувГУ, г. Кызыл, E-mail: ochur-ool@mail.ru**

## К ВОПРОСУ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАКТОВКИ СЛОВ *КОЖАҢ*, *КОЖАМЫК* В КОНТЕКСТЕ ПЕСЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ТУВИНЦЕВ

Статья посвящена терминологической проблеме в области традиционных песенных жанров. Опираясь на позицию одного из основоположников тувинской литературы, писателя и поэта С.Б. Пюрбю, автор предлагает пересмотреть установившуюся в музыковедении трактовку терминов *кожаң*, *кожамык* на основе филологического анализа песенных текстов.

**Ключевые слова:** Тува, песенное творчество, песенные жанры, стихосложение, *кожаң*, *кожамык*.

Песенное творчество тувинского народа получило мировое признание, в первую очередь, благодаря искусству горлового пения (*хоомей*). Кроме него, многие древние формы фольклора, устно-поэтическое творчество со всем его разнообразием жанров хорошо сохранились до наших дней через преемственность знатоков-сказителей, певцов и музыкантов. Музыкальная культура современной Тувы – явление многоаспектное, активно развивающееся. При этом до сих пор одной из неразработанных областей науки остается пласт музыкальной терминологии в тувинском языке. Исследования в данной области возможны на стыке методов филологии и музыковедения.

Тувинская музыкальная терминология имеет тюркский, монгольский и западно-европейский (русский) компоненты, под влиянием которых развивался и формировался музыкально-терминологический аппарат. В результате сложных историко-культурологических процессов мы имеем обширный

слой музыкальной лексики, составляющий в целом музыкально-терминологическую систему тувинского языка.

Объектом данной статьи являются традиционные базовые термины *кожаң* и *кожамык*, которые считаются распространенным жанром устно-поэтического творчества тувинцев. Поскольку данный жанр синтезирует в себе музыкальное и словесное начала, то по отношению к нему важно рассмотреть подходы исследователей-филологов и музыковедов.

Первый исследователь тувинской музыки – композитор-профессионал, знаток и энтузиаст музыкальной этнографии – А.Н. Аксенов разделяет народные песни на две жанровые группы: *ырлар* ‘песни’ и *кожамыктар* ‘припевки’. Автор обращается к термину *кожамык* таким образом: «... от глагола *кожар*: присоединять, прицеплять, спаривать. По предположению тувинского поэта С.Б. Пюрбю, этот термин объясняется характерной для жанра *кожамык* (особенно для одной из типичных его разновидностей – диалога двух певцов) парностью строф поэтического текста» [1, с. 24].

В тувинском языкознании: **козамык** – частушка [2, с. 69]; **кожамык** – частушка [3, с. 245]; **кожамык** [оъ] ‘частушка, шутка’ - [4, с. 174]. Б.И. Татаринцев вместе с тем отталкивается от других тюркских образований, как *кошуг* ~ *кошук*... ‘песня; стихотворение...’, *кошма* ‘форма стихотворения с парными рифмами, частушка’ и под., произведенными от основы *кош-* ‘сочинять, слагать (стихи, песни)’, семантика которой является результатом метафоричного переосмысления общетюркского *кош-* ‘присоединять, прицеплять’ [5, с. 611-612]; [6, с. 93-94]. Однако, автор тув. *кожамык* приписывает от его именного соответствия *кош* ‘парный, двойной’.

**Кожаң** [оъ] ‘частушка, шутка’ [4, с. 175]. Б.И. Татаринцев считает алт. *кожон*, тув. *кожаң* вторичным заимствованием из монг. *хошин* ‘шутка, юмор, острота, забава, веселье’ (ойрат. *qoşing* ‘юмор, шутка’) источника. Алт. *qoşon* ‘песня’, тув. *qoşar* ‘песенка, частушка’; як. *хохо:п* ‘песня, стих, стихотворение, слово, слова’. Термин производный: *кош-* ‘сочинять’ + афф. - *аң* /-*аң* > *коша:ң*, относится к северному ареалу праязыка [5, с. 611].

В тувинском литературоведении к вопросу жанровой специфики *кожаң*, *кожамык* внимание обращено только с

середины XX столетия. До 1955 г. употребляется слово *ырлар* [7, с. 48], а в курсовой работе 1948 г. А.С. Тогул-оола (1928-1951) хотя встречается слово ‘частушки’ [8, с. 4], позже некоторые писатели (в частности, Б. Д. Ховенмей в работе 1976 г. [9, с. 5-26]) обращаются к слову *ырлар*, подразумевая под ним *кожамык* как песню.

В работе 1955 года, совместной тувинского писателя С.А. Сарыг-оола и литературоведа А.К. Калзана, структура тувинского стиха объясняется через монголизм – *шулук* в значении *одуруг* ‘строка’. Они пишут, что в тувинском устном народном творчестве этому понятию очень близко слово *кожамык* (которое, как они указывали, в фольклоре использовалось в значении «стихотворное произведение»), производное от *кожааттаар* (соединять или нанизывать). Но этот термин впоследствии постепенно стал применяться для обозначения одного из песенных жанров – *кожамыктаар* ‘петь кожамык’, что в какой-то степени сужает его смысловое поле. Таким образом, в жанре тувинской поэзии значение *одуруг* стало выражаться только через *шулук* (а не *кожамык*, что, в принципе, возможно, по мнению вышеназванных писателей).

*Кожундакка хоржок-ла мен, Искусством шитья не владею,  
Хокпак-хакпак кылып каар мен. Швы неаккуратно сделаю.  
Кожамыкка хорлуг-ла мен, Кожамык слагать – один из редких я,  
Кожса тыртып сөлгээр-ле мен. Легко и ладно соединяю слова.*

Из этого примера видно, что складная речь строками в кожамык слагается способом соединения [10, с. 34].

Определение терминов *кожаң*, *кожамык* выражено по-этом Ю. Кюнзегешем следующим образом: *кожамык* – один из видов песен, по своей структуре близок жанру *ырлар*, но между ними есть различия. В *кожамык* главенствует тема молодости, тема любви. Далее поэт использует слово *кожаң*, интуитивно заменяя им слово *кожамык*, т.е. фактически использует их как одно понятие [11, с. 9].

В современном музыкознании, после публикаций работ А.Н. Аксенова [1] и З.К. Кыргыс [12, с. 116], слово *кожамык* стало стабильно обозначать особый жанр песенной культуры тувинцев, отличный от *ырлар*. В данном случае, можно констатировать факт влияния научного знания на трансформацию традиционной терминологии, в которой нет столь явно очерченной границы между этими понятиями. Примечательно, что в своей дипломной работе 1966 года музыковед В.Л. Сапельцев, ссылаясь на позицию Ю.Ш. Кюнзегеша (см. предыдущий абзац), приходит к выводу, что «Характеристика песен типа “кожамык”, данная А.Н. Аксеновым, как жанра лирического, нуждается в дополнении» [13, с. 72]. Тем не менее, работа В. Сапельцева, до сих пор неизвестная специалистам, не повлияла на установившуюся в тувинском музыкознании оппозицию *ырлар* и *кожамык*. Термин *кожамык* (в значении «припевки») стал стабильно связываться с музыкально-песенным жанром, подобным русской частушке. Лишь музыковед Е. Карелина в своей монографии 2009 года обратила внимание на возможность иных терминологических подходов, ссылаясь на высказывание С.Б. Пюрбю по поводу песен обря-

да ойтулааш, по отношению к которым писатель предлагал термин *кожаңнар* [14, с. 71]

На наш взгляд, нужно внести ясность в трактовку термина *кожамык*, опираясь на мнение знатока фольклора, ведущего мастера тувинской словесности – писателя и поэта Сергея Бакизовича Пюрбю (1913–1975). Термины *кожаң* и *кожамык* рассматриваются им в работе 1976 года [15] как слова, близкие по значению. Однако, им также подмечена путаница при определении терминов *кожаң* и *кожамык*, где они выдаются как однозначные слова с одинаковым содержанием: «Слово *кожаң* указывает на какой-либо вид песенного жанра, оно идентично русскому слову “частушка”. А *кожамык* не относится к песенному жанру, является одним из способов сочинения [подчеркнуто нами. – У.М.]. Тувинские народные песни *ырлар* состоят из парных или из двух попарно расположенных рядом строк или же из двух куплетов. Эти расположенные рядом строки называются *кожамык*. Такой способ сочинения народной песни по-другому называют синтаксическим параллелизмом. Итак, *кожамык* – это способ сочинения *ыр*, а *кожаң* – это жанр песни [подчеркнуто нами. – У.М.]. Парный куплет песни *ыр* – *кожамык*» [15, с. 93].

В опоре на версию С. Пюрбю нами выявлено, что соединение способом *кожамык* воспроизводится в большинстве случаев приемом подбора синонимического ряда к первому слову каждой строки или перекрещиванием парных слов. В нижеприведенном примере [11, с. 155] традиционный жанр *кожаң* из двух строф образуется следующим способом *кожамык*:

*Каи-ла чылгы аразында Среди малочисленного табуна  
Кара борам хэрээ бедик. У моего черно-серого высокая грудь.  
Хары чоннуң аразында Среди чужого народа  
Кап-ла карам караа хоюг. Нежные глаза у моей единственной.*

*Көвей чылгы аразында Среди многочисленного табуна  
Көк-ле борам хэрээ бедик. У моего сине-серого высокая грудь.  
Хөй-ле чоннуң аразында Среди многочисленного народа  
Хөлчүң карам караа хоюг. Нежные глаза у моей любимой.*

В этом случае способ *кожамык* реализуется через использование синонимов и слов одного смыслового ряда к на-

чалу каждой строки: *каи-ла* (несколько) – *көвей* (много); *кара* (черный) – *көк* (синий); *хары чоннуң* (чужого народа) – *хөй*

чоннуң (многочисленного народа); *кап-ла карам* (единственная моя) - *хөлчүң карам* (любимая моя).

Следующий пример – из песенного репертуара фольк-группы «Хун-Хурту» [16, с. 171] – дает представление о со-

временном состоянии способа *кожамык* на традиционной основе жанра *кожаң*:

*Аргарлыгдан, Кошкарлыгдан* Из Аргарлыга, Кошкарлыга  
*Агып баткан Чадаанамны*. Течение берет моя Чадаана.  
*Арат Тыва – Ураанхайдан* Из аратской Тувы – Урянхая  
*Алгып тараан сыгыт, хөөмей*. Распространены сыгыт, хоомей.

*Кошкарлыгдан, Аргарлыгдан* Из Кошкарлыга, Аргарлыга  
*Хостуг баткан Чадаанамны*. Свободно течет моя Чадаана.  
*Көшкүн Тыва – Ураанхайдан* Из кочевой Тувы – Урянхая  
*Хөнүп үнген сыгыт, хөөмей*. Произрастали сыгыт, хомей.

Здесь мы видим, что способ *кожамык* реализуется с помощью традиционного приема перекрестного варьирования, т.е. смены расположения парных слов (см. слова *Аргарлыгдан*,

*Кошкарлыгдан*), дополняясь подбором аллитерации к началу строк и смысловым варьированием строк.

Теперь рассмотрим пример жанра *кожаң*, состоящего из одной строфы [17, с. 98]:

*Ойтулаашка баргаи келийн*, Поеду я на ойтулаш<sup>1</sup>  
*Оялаңны берем, акым*. Брат, дай мне (скакуна) Ояла.  
*Орай дүне соок-ла болгай*, Поздней ночью холодно ведь,  
*Ой-ла тонун берем, угбам*. Сестра, дай мне теплое пальто.

Полустрофа из двух строк представляет собой основную мысль, а в последующих двух строках, построенных способом *кожамык*, опять же встречаются однорядные слова – *акым*, *угбам* (брат, сестра) и слова начальной рифмы – *Оялаңны*, *Ой-ла*. Итак, мы видим, что в *кожаң* из одной строфы – первые две строки заключают в себе главный смысл, откуда вытекает его варьирование в последующих двух строках способом *кожамык*; в *кожаң* из двух строф – вторая строится, цепляясь тем же способом за первую. Во всех разновидностях выстраиваются виды параллелизмов: ритмико-синтаксический, образный, психологический, эмоциональный, что согласуется с мнением С.Б. Пюрбю. Современный исследователь тувинского стихосложения У.А. Донгак [18, с. 136] констатирует, что в тувинской устной поэзии часто встречается синтаксический и образный параллелизмы. Роль параллелизмов, синонимов и повторов слов в тюркоязычной поэзии подчеркивается многими исследователями, в частности [19; 20].

Прием *кожамык* можно считать универсальным для тувинской традиционной культуры, поскольку он может проявляться не только в жанре *кожаң*, но и в жанре *ырлар*. В качестве примера обратимся к песне, история которой связана с эпохой Тувинской Народной Республики (1921–1944)<sup>2</sup>. Продолжающая своё бытование в новых авторских версиях по сей день, эта песня «Бээжин» (Пекин), содержание которой является отголоском истории Великого Шелкового Пути<sup>3</sup> (неслучайно эту песню часто называют «песней караванщиков»). Рассмотрим последний авторский вариант песни, который стал популярным благодаря фольк-группе «Хун-Хурту». Ведущий солист и руководитель группы, хоомейжи Кайгал-оол Ховалыг в конце 1980-х годов, будучи артистом этнографического ансамбля «Тыва», сочинил на текст, услышанный из архивных записей<sup>4</sup>, собственный вариант мелодии. Получилась неспешная, рисующая путь каравана, длинная песня, по жанровым признакам промежуточная между *узун ырлар* (спокойный темп, распевность) и *кыска ырлар* (периодичность мелодической структуры, сюжетно развитый текст). Рассмотрим текст песни, который подвергся некоторым изменениям со стороны исполнителей:

Бээжинден үнгенден бээр, шуу, Как я выехал из Пекина,  
 Бежен-алдан хона бердим, шуу. Прошло 50–60 дней.  
 Бежен тева бараанымны, шуу, Еду дальше, оставив на склоне горы  
 Белде кагаш, чортуп ор мен, шуу. Груз с 50 верблюдов.

Аалымдан үнгенден бээр, шуу, Как я выехал из дома своего,  
 Алдан-чеден хона бердим, шуу. Прошло 60–70 дней.  
 Алдан тева бараанымны, шуу, Еду дальше, оставив на перевале  
 Артта кагаш, чортуп ор мен, шуу. Груз с 60 верблюдов.

<sup>1</sup> Молодежные игрища любовного содержания, проводились обычно при полнолунии.

<sup>2</sup> Песня пришла в Туву из монгольской музыкальной драмы «У трех холмов» (или «Три печальных холма», монг. «Учиртай гурван толгой») одного из основоположников монгольской литературы, писателя, поэта Д. Нацагдоржа (1906–1937), положенная на музыку Ц. Дамдинсүрэн и Смирнова, стала одной из первых монгольских опер. Государственный оперный театр Улан-Батора каждый сезон по традиции завершает этим произведением. В 1932 г. студенты-тувинцы Улан-Баторского университета привезли мелодический мотив и содержание пьесы. Тувинский вариант назывался «Сумуяа» («Сымыяа-нояна»), мелодия закрепилась под названием «Бээжин». Одноактная пьеса построена на интригах любовного треугольника, все поют на один мотив в жанре *кожаң*. Данная информация публикуется впервые, получена нами на основе архивного документа (Науч. Арх. ТИГИ, Ф.1, оп. 1, Д. № 380).

<sup>3</sup> Краткое содержание пьесы, положенное в основу песни: Богатый купец Бээжин-Хуурак, в чине ламы, имел товарооборот в Улан-Баторе (из Пекина привозил вещи, отоваривал в Улан-Баторе). В Улан-Баторе жила красивая продажная женщина Чуяар. Бээжин-Хуурак часто оставался у нее, дарил дорогие подарки: красный шелк для тона (халата), сапожки с китайским орнаментом, золотое кольцо. Как только он уехал в Пекин, Чуяар приняла богатого китайца-князя Самыяа-нояна. Возвращается Бээжин-Хуурак с караваном из Пекина, застаёт возлюбленную с другим мужчиной. После словесной перебранки мужчины уходят от неверной. В конце концов, Чуяар упрямивает купца Бээжин-Хуурака вернуться к ней.

<sup>4</sup> Аудиозапись из архива ТИГИ, сделанная во время слетов сказителей и певцов в советский период от информатора Сандака Казака.



Анай-карам Шуужарны, шуу, Как вспомню  
Сактывыла кээримге, шуу, Возлюбленную мою Шуужар[имя девушки],  
Алдан тебе бараанымның, шуу, То ненужным кажется мне  
Ында чүнүң херээ-ле боор, шуу. С 60 верблюдов товар.

Мээң карам Шуужарны, шуу, Как вспомню  
Сактывыла кээримге, шуу, Единственную мою Шуужар,  
Бежен тебе бараанымның, шуу, То ненужным кажется мне  
Ында чүнүң херээ-ле боор, шуу. С 50 верблюдов товар.

Аптыраның баарында, шуу, На хозяйском месте в юрте  
Арны балыг ашак чыдар, шуу. Лежит старик с лицом, покрытым язвами.  
Ашак болгаш ноян хейниң, шуу, Наверное, он — лысый прислужник [китаец]  
Айбычызы, дөңгүрү боор, шуу. Старого, никчемного нояна.

Уруг эжим кайын уттур, шуу, Разве забудет меня подруга,  
Улам сактып олур-ла боор, шуу. Которая все сильнее вспоминает?  
Угулзалыг идик бергеш, шуу, [Тот старик] Подарив расшитые узорами сапожки,  
«Уттувут» деп көгүткен боор, шуу. «Забудь», уговаривая, соблазнил, наверное.

Кара эжим кайын уттур, шуу, Разве забудет меня единственная,  
Харын сактып олур-ла боор, шуу. Которая все сильнее вспоминает?  
Кара-шокар аржыыл бергеш, шуу, Подарив дорогой пестрый платок,  
«Каавыт» деп көгүткен боор, шуу. «Оставь», уговаривая, соблазнил, наверное.

В переработанном музыкантами тексте ощущается влияние традиционной парной структуры способом *кожамык*: первые две строфы описывают путь каравана; далее две строфы представляют чувства к любимой; аналогично и в конце, где выражается тревога караванщика о верности любимой. При этом в середине описание ненавистного китайца взято в сокращенном виде одной строфы.

Параллелизм первой строфы построен по принципу подбора синонимического ряда начальных слов каждой строки – *Бээжинден, аалымдан; бежен- алдан, алдан-чеден; бежен, алдан; белде, артта*. Далее четвертая строфа цепляется за третьей с помощью синонимов только в начале первой и третьей строки с использованием перекрестного типа аллитерации (абаб), встречающегося реже, чем другие (как заметила У.А. Донгак) [21, с. 32]: *анай-карам, мээң карам; алдан, бе-*

*жен. И в последних двух строфах выражен тот же прием: уруг эжим, кара эжим; улам, харын; угулзалыг идик, кара-шокар аржыыл; уттувут, каавыт*. В данной песне, таким образом, представлены различные приемы способа *кожамык*.

Итак, проведенный анализ разных песенных образцов убеждает нас, что терминологический аппарат тувинского музыкознания нуждается в корректировке по отношению к слову *кожамык*: вместо обозначения песенного жанра данное слово должно употребляться в значении одного из традиционных способов песенного стихосложения, а сам песенный жанр следует называть *кожаңнар* (припевки). Удивительна стойкость традиционных основ народной культуры, которую демонстрирует гибкость и живучесть способа *кожамык*, находящего свое применение и в самых современных образцах авторского песнетворчества Тувы.

#### Библиографический список

1. Аксенов, А.Н. Тувинская народная музыка. – М.: Музыка, 1964.
2. Тыва-огустан тојул пизии (тувинско-русский словарь). – Кызыл, 1932.
3. Тувинско-русский словарь / под ред. Э.Р.Тенишева. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1968.
4. Татаринцев, Б.И. Этимологический словарь тувинского языка. – Новосибирск: Изд-во «Наука», 2004. – Т. III.
5. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Лексика: монография / Э.Р. Тенишев [и др.]. – М.: Изд-во «Наука», 1997.
6. Севорты, Э.В. Этимологический словарь тюркских языков / под ред. Н.З. Гаджиева. – М.: Изд-во «Наука», 1980.
7. Пюрбю, С.Б. Аныяк чогаалчыларга дуза [Помощь молодым писателям]. – Кызыл, 1939.
8. Тогуи-оол, А.С. Опыт исследований тувинского стихосложения: курсовая работа 1948-49 уч. г. / под рук. асс. В.М. Наделева. – Л. – Науч. Арх. ТИГИ., Ф. 1., Оп. 1., Д № 361., Л. 4.
9. Ховенмей, Б.Д. Тываның шүлүк чогаалы [Тувинская поэзия]: предисл. сб. стихов. – Кызыл, 1973.
10. Сарыг-оол, С. О литературе / С. Сарыг-оол, А. Калзан; под. ред. О. Саган-оола. – Кызыл, 1955.
11. Тувинские песни и частушки / под ред. Ю.Ш. Кюнзегеша (Составление, предисловие и комментарии). – Кызыл, 2005.
12. Кыргыс, З.К. Жанр частушки в музыкальном творчестве тувинцев // УЗ ТНИИЯЛИ. – Кызыл, 1973. – Вып. XVI.
13. Сапельцев, В.Л. Современное состояние тувинской музыкальной фольклористики и некоторые вопросы ее развития. – Науч. Арх. ТИГИ., Ф. Ф. 1., Оп. 1., Д. № 338.
14. Карелина, Е.К. История тувинской музыки от падения династии Цин и до наших дней: исследование / науч. ред. В.Н. Юнусова. – М.: Композитор, 2009.
15. Пюрбю, С.Б. Песни: Устное творчество тувинского народа. – Кызыл, 1976.
16. Монгуш, У.О. Своевольный Ховалыг и «Хун-Хурту». – Кызыл, 2010.
17. Кенин-Лопсан, М.Б. Ойтулааш. Ынакшылдың кожаңнары [Ойтулаш. Любовная лирика]. – Кызыл, 2004.
18. Донгак, У.А. Амгы тыва шүлүктүн тургузуу, эге рифма болгаш тенчү аяннажылга [Структура современной тувинской поэзии, начальная и конечная рифмы] // Тыва чечен чогаал: сөөлгү үениң шинчилелдери [Тувинская литература: исследования последних лет]. – Кызыл, 2009.
19. Жирмунский, В.М. О тюркском народном стихе // Тюркский героический эпос. – Л.: Изд. «Наука», 1974.

20. Субракова, О.В. Язык хакасского героического эпоса. – Абакан, 2007.  
 21. Донга, Э.У.А. Тувинское стихосложение / под ред. Н.Н. Тобурокова – Кызыл, 2006.

## Bibliography

1. Aksenov, A. N. Tuvinskaya narodnaya muzyka. - M.: Muzyka, 1964.
2. T'va-orustu? tojul pizii (tuvinsko-russkij slovar'). - Kyzyl, 1932.
3. Tuvinsko-russkij slovar' / pod red. E. R. Tenisheva. - M.: Izd-vo "Sovetskaya Enciklopediya", 1968.
4. Tatarincev, B. I. Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka. - Novosibirsk: Izd-vo "Nauka", 2004. - T.III.
5. Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskih yazykov. Leksika: monografiya / E. R. Tenishev [i dr.]. - M.: Izd-vo "Nauka", 1997.
6. Sevortya, E. V. Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov / pod red. N. Z. Gadzhieva. - M.: Izd-vo "Nauka", 1980.
7. Pyurbyu, S. B. Anyyak chogaalchylarga duza [Pomosch' molodym pisatelyam]. - Kyzyl, 1939.
8. Toguj-ool, A. S. Opyt issledovanij tuvinskogo stihoslozheniya: kursovaya rabota 1948-49 uch. g. / pod ruk. ass. V. M. Nadyaeva. - L. - Nauch. Arh. TIGI., F.1., Op.1., D № 361., L. 4.
9. Hovenmej, B. D. Tyvany? sh? l? k chogaaly [Tuvinskaya po]ziya]: predisl. sb. stihov. - Kyzyl, 1973.
10. Saryg-ool, S. O literature / S. Saryg-ool, A. Kalzan; pod. red. O. Sagan-oola. - Kyzyl, 1955.
11. Tuvinskie pesni i chastushki / pod red. Yu. Sh. Kyunzegesha (Sostavlenie, predislovie i kommentarii). - Kyzyl, 2005.
12. Kyrgys, Z. K. Zhanr chastushki v muzykal'nom tvorchestve tvincev // UZ TNIIYaLI. - Kyzyl, 1973. - Vyp. XVI.
13. Sapel'cev, V. L. Sovremennoe sostoyanie tuvinskoj muzykal'noj fol'kloristiki i nekotorye voprosy ee razvitiya. - Nauch. Arh. TIGI., F. F. 1., Op. 1., D. № 338.
14. Karelina, E. K. Istoriya tuvinskoj muzyki ot padeniya dinastii Cin i do nashih dnei: issledovanie / nauch. red. V. N. Yunusova. - M.: Kompozitor, 2009.
15. Pyurbyu, S. B. Pesni: Ustnoe tvorchestvo tuvinskogo naroda. - Kyzyl, 1976.
16. Mongush, U. O. Svoevol'nyj Hovalyg i "Hun-Hurtu". - Kyzyl, 2010.
17. Kenin-Lopsan, M. B. Ojulaash. Ynakshyldy? kozha? nary [Ojtuulash. Lyubovnaya lirika]. - Kyzyl, 2004.
18. Dongak, U. A. Amgy tyva sh? l? kt?? turguzuu, [ge rifma bolgash t? nch? ayannazhyлга [Struktura sovremennoj tuvinskoj po]zii, nachal'naya i konechnaya rifmy] // Tyva chechen chogaal: s?? lg? ? eni? shinchilelder [Tuvinskaya literatura: issledovaniya poslednih let]. - Kyzyl, 2009.
19. Zhirmunskij, V. M. O tyurkskom narodnom stihe // Tyurkskij geroicheskij ]pos. - L.: Izd. "Nauka", 1974.
20. Subrakova, O. V. Yazyk hakasskogo geroicheskogo ]posa. - Abakan, 2007.
21. Donga, E. U. A. Tuvinskoe stihoslozhenie / pod red. N. N. Toburokova - Kyzyl, 2006.

Статья поступила в редакцию 18.05.11

УДК 002.2

**Sokolova I.S. SCIENTIFIC ACTIVITY AS A BASIS OF FORMATION OF THE ISSUES ON NATURAL SCIENCES.** The possibilities of use of the model of research of nature objects as a communication directed on the reading of «nature texts» for designing of adequate author's and publishing mechanisms of formation of the issues on natural sciences as culture texts are considered.

**Key words:** issues, natural sciences, scientific activity, text, communication, nature, culture.

**И.С. Соколова, докторант МГУП, г. Москва, E-mail: irso@yandex.ru**

## НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИЗДАНИЙ ПО ЕСТЕСТВЕННЫМ НАУКАМ

Рассмотрены возможности использования модели исследования объектов природы как коммуникации, направленной на чтение «текстов природы», для конструирования адекватных авторских и редакционно-издательских механизмов формирования изданий по естественным наукам как текстов культуры.

**Ключевые слова:** издания, естественные науки, научная деятельность, текст, коммуникация, природа, культура.

Издания, отражающие естественнонаучное знание, обычно рассматриваются как явления книжной культуры, но изолированно от культуры самих естественных наук. Однако именно научная деятельность, разворачиваемая в рамках социальных институтов, порождает естественнонаучное знание, которое в итоге фиксируется в изданиях. Процессы перехода от изучения объектов и явлений природы к формированию произведений, ведущие к появлению изданий, в отечественной литературе практически не анализируются. В частности, Е.А.Мамчур отмечает, что «много работ посвящено лингвистической активности ученых, которая находит свое отражение в различных текстах и дискурсах, начиная с обычных университетских лекций и заявок на гранты и кончая научными статьями, монографиями и учебниками», указывая при этом

на труды зарубежных авторов [1, с. 114]. Здесь важно обратить внимание прежде всего на «лингвистическую активность ученых», в которой оказывается проявлена культура естественных наук. Так, Н.С. Автономова подчеркивает: «Мы считаем филологией науку о том, как понимать культуру через памятники словесности, через тексты» [2, с. 634]. Промежуточным либо конечным результатом любой деятельности в сфере естественных наук становится текст. Понимание всех механизмов этой деятельности, ее динамики, с нашей точки зрения, дает возможность совершенствовать произведение и издание, при традиционном подходе выдающееся как статичный продукт. Можно говорить о применении своего рода гуманитарных технологий, направленных на коррекцию подготавливаемых и выпускаемых изданий на основе соотнесения их

характеристик с особенностями культуры естественных наук. «...Гуманитарные технологии, произрастая из научного познания, выполняют функцию понимающего фокуса, работающего на постоянном отыскании уровня релевантности социальной действительности для проживаемой реальности», – считает А.Г. Авшаров [3, с. 348].

Деятельность в естественных науках обращена к описанию и объяснению природы. С некоторой долей условности первую можно смоделировать как коммуникацию в системе «природа – человек-исследователь». Заметим, что некоторые специалисты ограничивают область применения понятия «коммуникация» только социумом. Например, Ю.И. Мирошников отрицает его широкую трактовку, не разделяющую материальное и идеальное: «Несущественным здесь становится и вопрос о том, кто вступает в коммуникативную связь: могут действовать люди, но можно вместо них представить и животных, и кибернетические машины. Сущность коммуникации в таком случае видится в опосредованной сигналами (информацией) связи двух или более объектов, “поведение” (жизнедеятельность, функционирование) которых на основе этой связи оказывается до определенной степени взаимозависимым (“согласованным”). Мы не считаем возможным принять такую широкую трактовку коммуникации. ... Мы отвергаем физикалистское понимание коммуникации за игнорирование противоположности между материальными и идеальными процессами, играющими решающую роль для философского исследования» [4, с. 32–33]. Нам представляется, что в нашей модели важно как раз осознание столкновения в коммуникации материальной и идеальной сторон, когда речь может идти о трансграничной коммуникации в системе «природа – человек».

Книга также может быть смоделирована как коммуникация. Подобный взгляд на нее мы находим в работе Д.А. Эльшевича [5, с. 6–7]. По нашему мнению, естественнонаучная книга, вбирающая в себя результаты научной деятельности, осуществляемой в рамках уже упоминавшейся модели «природа – человек-исследователь», может быть описана схемой коммуникации «природа – человек-читатель». Это приводит к мысли о том, что издания по естественным наукам, представляя собой тексты, сами формируются под воздействием «чтения текстов природы». Эксперимент, проводимый исследователем, подобен диалогу. Например, Б.Г. Юдин замечает: «Мысленное конструирование схемы эксперимента выступает как функциональный аналог той реконструкции замысла автора, которую мы проводим, стремясь понять текст» [6, с. 59]. «Природа ... превращается в текст, а физическое познание становится, таким образом, коммуникацией с ней», – рассуждают Г.А. Антипов, О.А. Донских, И.Ю. Марковина и Ю.А. Сорокин [7, с. 18].

Использование коммуникативного подхода, казалось бы, демонстрирует устранение отличий между формированием изданий естественнонаучной и гуманитарной тематики. Ведь и в той, и в другой ситуации оно начинается с изучения текстов, только в первой это «тексты природы», а во второй тексты культуры. Но именно здесь и ощущается значимая разница. «Тексты природы» лишены смыслов, которые доступны человеку в культуре. Те же авторы пишут: «Когда ... о природе говорят как о тексте, следует отдавать себе отчет в том, что это тексты, “составленные” по иным “нормам”, нежели нормы культуры. ... Они феномены чуждого, абсолютно “непрозрачного”, мира. Их нельзя присвоить в том смысле, как присваивают способы оперирования с социальными предметами, они могут быть лишь описаны. ... Природа в данном случае – это как бы текст на абсолютно чуждом для нас языке. Иными словами, возможность перевода, оказывается, полностью исключена. Единственное, что остается, – попытаться зафиксировать “нормы” (законы природы), определяющие продуцирование этих “текстов”. Можно, так сказать, подражая языку

природы, воспроизводить целые “фразы” на этом “языке”, но нельзя понять его смысл, ибо его нет» [7, с. 19–20].

В практическом плане это означает, что человек-читатель, обращаясь к изданиям естественнонаучной тематики, сталкивается с интерпретациями «текстов природы», предпринятыми ранее исследователями. Такие интерпретации призваны выявить закономерности «текстов природы» для специалистов и сделать более понятными эти закономерности для будущих профессионалов и неспециалистов в той или иной области естествознания. В обоих случаях интерпретации сопряжены с упрощениями, хотя в первом эти упрощения в целом менее искажают описываемые исследователями первоначальные «тексты природы». Трансформация «текстов природы» в тексты культуры возможна благодаря применению различных приемов. Приведем пример того, как в научной монографии воссоздается наглядный образ интересующего авторов объекта природы, при этом, однако, сохраняются важные для научного издания точность и детальность. В работе С.В. Разина и А.А. Быстрицкого «Хроматин: упакованный геном» (М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2009) читаем: «*Нуклеосома является базовой структурной единицей первого уровня упаковки ДНК в хроматине. Она представляет собой белковую глобулу или, точнее говоря, некое подобие диска, на который намотан фрагмент ДНК протяженностью 146 п. н. Намотанная на нуклеосомную глобулу ДНК образует 1,65 супервитка*» (с. 13). Сравнения в данном тексте культуры способствуют обнаружению правил построения конкретного «текста природы».

Однако «тексты природы» и тексты культуры сближает то, что и те, и другие строятся с использованием знаков. Только в первой ситуации эти знаки не даны, а должны быть открыты исследователями-естествоиспытателями. На сегодняшний день наиболее полно семиотическая составляющая осознана в современной биологии. Такая, скажем, метафора, как «чтение генома», успела прочно закрепиться. (Можно думать, что метафоры – атрибут художественного освоения действительности, но без них на практике оказывается невозможным и научное ее освоение.) С.А. Бушев указывает: «Взаимное тяготение семиотики и биологии наблюдалось в течение всего XX века и особенно усилилось после того, как был открыт генетический код и осознана значимость понятия информации, информационного подхода в исследовании феномена жизни. В ходе развития биологических и семиотических исследований стало ясно, что принципы развития и эволюции живых систем и знаковых систем сходны и зависят от семиотической организации знаковых систем не менее, а с возрастанием сложности этих систем (начиная уже с самых простых биосистем) – все более, чем от их физических субстратов» [8, с. 10]. Семиотика изданий естественнонаучной тематики – это своего рода вторичная семиотика. Именно поэтому в них столь большое и значимое место занимают обычно знаки, опосредующие невербальную коммуникацию (математические, химические и иные формулы, таблицы, иллюстрации).

Одним из существенных, но до сих пор спорных аспектов исследования связи экспериментальной работы в области естественных наук и деятельности текстопорождения является вопрос о роли субъекта-ученого в интерпретации и предъявлении «увиденного» и в поле, и в лаборатории. «Тезис о том, что научное знание характеризуется объективным отражением действительности в понятиях и законах, справедлив. Справедливо, однако, и то, что само это объективное отражение выступает отнюдь не как самоочевидная фиксация преднайденной реальности, а как результат напряженной, ответственной работы сознания, – пишет в связи с обсуждаемой проблемой А.В. Волков. – Во-первых, само возникновение и поддержание субъект-объектного отношения возможны только на базе рефлексивного акта, который никакого другого обеспечения, кроме личностного, не имеет. Во-вторых, получение знания об объектах, как правило, сопряжено с областью неформализи-

руемых умений и навыков, усвоение и трансляция которых возможны только на индивидуально-личностной основе» [9, с. 12–13]. Первый момент в условиях научной деятельности в сфере естественных наук в отличие от условий таковой в гуманитарных не предполагает влияния конкретной личности во всей ее уникальности, речь может идти лишь о наличии или отсутствии воздействия человека вообще. Поэтому получаемый в итоге текст культуры в случае издания естественнонаучной тематики – текст, отвечающий требованиям действующей в это время парадигмы, в пределах которой работают целые коллективы ученых, выступающих и в качестве авторов. Однако в переломные моменты научных революций тексты культуры, которые рождают естественные науки, могут становиться похожими на тексты культуры, описывающие культуру как таковую. В этих обстоятельствах появляется ряд конкурирующих гипотез, идей, что уподобляет тексты и в итоге издания по естественным наукам текстам и изданиям по наукам гуманитарным. Например, об эпохе проникновения в естествознание идей квантовой механики Л.А. Маркова говорит так: «Естественнонаучное мышление, соответствующее духу XX века, строилось как бы по образцу мышления гуманитарного, оно рассматривало свой “предмет”, скажем микро-частицу, как если бы это был субъект, а все ее превращения заранее как бы вписываются в само определение частицы. Это означает, что определение “частицы” строилось в диалоге (общении) противоположных теорий, противоположных “видений мира”. Предмет познания перестает быть просто безгласной вещью, как писал о нем Бахтин, ему передаются субъективные характеристики познающего его ученого...» [10, с. 294]. Но в естественных науках в противовес наукам гуманитарным субъект все равно деперсонифицируется даже в моменты ломки старых и поиска новых парадигм. «Когда о науке прошлого века говорится, что предмет изучения в ней вбирает в себя как бы человеческие черты ученого-исследователя, это не совсем точно, – полагает Л.А. Маркова. – Следует, по-видимому, акцентировать другое: предмет одушевляется, переставая тем самым быть предметом в собственном смысле этого слова, а субъект опредмечивается, и не вполне понятно, сохраняет ли он свой статус субъекта. Предмет не только *приобретает* новые характеристики, но и *утрачивает* какие-то имевшиеся у него прежде. Субъект не просто *становится* в каком-то смысле *предметным*, но и *теряет* неизбежно какие-то свои *человеческие* черты» [11, с. 378]. Индивидуально-личностное своеобразие человека-исследователя и человека-автора, работающих в области естественных наук, стирается.

Второй затронутый А.В. Волковым момент связан с тем, что в естественных науках формальная коммуникация неизбежно должна дополняться неформальной, личной, так как детали экспериментов невозможно передать с помощью каналов коммуникации формальной, то есть фактически с помощью выпускаемых в свет изданий, в том числе научных журналов, публикующих статьи. Последние на первый взгляд могут показаться протоколами предпринятых исследований, но в действительности ими не являются. Исследователь «читает текст природы», опираясь на уже имеющуюся у него теоретическую концепцию, а пишет тексты культуры, отбрасывая нюансы наблюдений и опытов. О.Е. Баксанский следующим образом описывает эту ситуацию когнитивной репрезентации: «Познавательные процессы превращают результаты наблюдения в факты, которые не идентичны результатам наблюдения, а представляют собой их определенные интерпретации. ... Интерпретационная структура настраивает ученого на определенное “чтение” фактов. В результате исследователь видит то, что ожидает увидеть» [12, с. 15]. Читатель получает уже «факты», а не сами «результаты наблюдения». Вместе с тем в дальнейшем эти «факты», зафиксированные на страницах научного журнала, многократно перепроверяются. И в научной монографии, которая в естественных науках носит обоб-

щающий по отношению к предыдущим публикациям характер, как правило, они оказываются подтвержденными сразу несколькими учеными, а чаще группами исследователей. К примеру, в научной монографии О.Б. Беляевой «Светозависимый биосинтез хлорофилла» (М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2009) находим: «*Существующие экспериментальные данные о темновом биосинтезе молекулы предшественника хлорофилла свидетельствуют о том, что начальные реакции биосинтеза хлорофилла и гема одинаковы [Mauzerall and Granick 1958; Bogorad 1960; Aronoff and Ellsworth 1968]*» (с. 21). Автор монографии, последовательно приводя ссылки на работы различных групп исследователей в хронологическом порядке, подчеркивает объективность предлагаемых сведений, их независимость от человека.

Для естественных наук очень важна достоверность получаемых результатов, которые должны как можно точнее отображать исследованные объекты природы. Весьма критичен данный фактор и в отношении заслона для роста социально опасных паранаучных представлений, пытающихся занять место собственно естественнонаучных, в том числе благодаря экспансии в книжном деле, деформируя культуру в целом. В естественных науках в отличие от сферы гуманитарных наук с их различными направлениями, школами, отдельными подчас противоречащими друг другу концепциями ученые в большинстве случаев действуют в рамках парадигм. Этим процессам, как нам думается, соответствуют новые редакционно-издательские механизмы, суть которых состоит в том, что с развитием Интернета появляется возможность предварительной экспертизы представленных в редакции научных журналов статей силами членов соответствующего научного сообщества с помощью их комментирования. Это фактически соединяет такие виды научных изданий, как препринты и научные журналы. Практика подготовки интерактивных электронных журналов открытого доступа существует в немецком издательстве «Copernicus Publications» (<http://copernicus.org/>). Подобный подход близок к идее так называемого свободного и коллективного редактирования [13; 14]. Мы видим пример адекватного специфике естественных наук применения новых информационно-коммуникативных технологий в издательском деле, продуцирующем издания этой тематической группы.

Разнородность природы и культуры создает трудности коммуникации в системе «природа – человек» самого разного плана (экологического, этического, технологического и т. д.). Н.А. Золотухина констатирует: «Конфликт природы и культуры может привести человека к пропасти».

Один из путей преодоления этого кризиса – придание природным явлениям определенной ценности и введение их в орбиту культуры. Это, во-первых, путь освоения материальных ресурсов, неорганической и органической природы, во-вторых – духовное осмысление природы: в религиозных представлениях, философских теориях, научных концепциях и т.п.; в-третьих – путь художественного освоения...» [15, с. 13]. Отмеченная здесь научная деятельность в области естественных наук, на наш взгляд, должна находить выход в книжной культуре соответствующего тематического сегмента, вести к формированию изданий того качества, которое отвечает и особенностям мира природы, и возможностям и потребностям мира человека, как профессионала, будущего специалиста, специалиста смежной отрасли, так и дилетанта. При этом необходимо помнить, что коммуникация «природа – человек-читатель» не может эффективно осуществляться без понимания закономерностей коммуникации «природа – человек-исследователь». Уместно добавить, что научная деятельность служит основой формирования отнюдь не только научных изданий. Издания других типов (учебного, справочного, информационного, научно-популярного) также не могли бы быть созданы без нее. Но тут нужно иметь в виду и влияние таких областей деятельности, как соответственно педагогика,

справочно-энциклопедическая деятельность, научно-информационная деятельность, популяризация. Причем чем длиннее цепочка коммуникативных актов между исследователем и автором, пишущим о данном исследовании, тем актуальнее в прагматическом смысле знание процессов работы в естественных науках.

Причина многих крупных издательских неудач или же только небольших погрешностей в естественнонаучном сегменте – недостаточная включенность, вовлеченность авторов, издателей, редакторов, художников, переводчиков в понимание процессов научной деятельности в естествознании. Например, социолог Д.Боданис, написавший научно-популярную монографию « $E = mc^2$ : Биография самого знаменитого уравнения в мире» (в России она вышла в переводе с английского в московском издательстве «КоЛибри» в 2009

году в составе серии «Galileo»), прибегает к приему олицетворения – олицетворения уравнения, то есть рассказывает о нем как о субъекте, фактически выбирая социологический подход. При всех несомненных достоинствах этого произведения подобный «биографический» способ организации материала представляется несколько условным: тут не принимается во внимание то, что за уравнением стоит неизменный и не обладающий собственной волей закон природы, а не изменчивый человек как носитель воли.

Учет специфики научной деятельности в сфере естественных наук при подготовке и выпуске изданий данной тематики, как нам кажется, открывает возможности для воплощения все более громко заявляющего о себе в современном мире стремления к гармонии природы и культуры.

#### Библиографический список

1. Мамчур, Е.А. Социология познания, эпистемология и социальная эпистемология // *Философские науки*. – 2009. – № 10.
2. Автономова, Н.С. *Философия и филология // Наука глазами гуманитария*. – М.: Прогресс-Традиция, 2005.
3. Авшаров, А.Г. Гуманитарные технологии в науке // *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. – 2009. – № 3.
4. Мирошников, Ю.И. Социокультурный смысл коммуникации // *Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук*. – Екатеринбург: ИФиП УрО РАН, 2002. – Вып. 3.
5. Эльяшевич, Д.А. Теория и типология книжных связей: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1988.
6. Понимание как философско-методологическая проблема: материалы «Круглого стола» // *Вопросы философии*. – 1986. – № 8. – Ч. II.
7. Текст как явление культуры / Г.А. Антипов [и др.]. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1989.
8. Бушев, С.А. Биосемиотика как парадигма формирования теоретической биологии: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 2009.
9. Волков, А.В. О человеческом измерении научного познания // *Философия науки*. – 2008. – № 4.
10. Маркова, Л.А. О возможности диалога в науке // *Наука глазами гуманитария*. – М.: Прогресс-Традиция, 2005.
11. Маркова, Л.А. Философия из хаоса: Ж.Делез и постмодернизм в философии, науке, религии. – М.: Канон+, 2004.
12. Баксанский, О.Е. Когнитивные репрезентации: обыденные, социальные, научные. – М.: Либроком, 2009.
13. Голдобин, А.И. Системно-сетевой подход в оценке возможностей и перспектив электронного издательства научного журнала с использованием систем коллективного редактирования / А.И. Голдобин, В.Г. Смолянин, Е.В. Палицкая // *Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика*. – 2006. – № 6.
14. Полукарова, Н.А. Автор и редактор в концепции свободного редактирования // *Научно-техническая информация*. – 2006. – № 7. – Сер. 1.
15. Золотухина, Н.А. Культура и природа: драматизм соотношений // *Культура народов Причерноморья*. – 2009. – № 164.

#### Bibliography

1. Mamchur, E. A. Sociologiya poznaniya, [pistemologiya i social'naya] [pistemologiya // *Filosofskie nauki*. - 2009. - № 10.
2. Avtonomova, N. S. Filosofiya i filologiya // *Nauka glazami gumanitariya*. - M.: Progress-Tradiiciya, 2005.
3. Avsharov, A. G. Gumanitarnye tehnologii v nauke // *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo univer-siteta*. - 2009. - № 3.
4. Miroshnikov, Yu. I. Sociokul'turnyj smysl kommunikacii // *Nauchnyj ezhegodnik Instituta filosofii i prava Ural'skogo otdeleniya Rossijskoj akademii nauk*. - Ekaterinburg: IFiP UrO RAN, 2002. - Vyp. 3.
5. El'jashevich, D. A. Teoriya i tipologiya knizhnyh svyazej: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. - L., 1988.
6. Ponimanie kak filosofsko-metodologicheskaya problema: materialy "Kruglogo stola" // *Voprosy filosofii*. - 1986. - № 8. - Ch. II.
7. Tekst kak yavlenie kul'tury / G. A. Antipov [i dr.]. - Novosibirsk: Nauka. Sib. otd-nie, 1989.
8. Bushev, S. A. Biosemiotika kak paradigma formirovaniya teoreticheskoy biologii: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. - M., 2009.
9. Volkov, A. V. O chelovecheskom izmerenii nauchnogo poznaniya // *Filosofiya nauki*. - 2008. - № 4.
10. Markova, L. A. O vozmozhnosti dialoga v nauke // *Nauka glazami gumanitariya*. - M.: Progress-Tradiiciya, 2005.
11. Markova, L. A. Filosofiya iz haosa: Zh. Delez i postmodernizm v filosofii, nauke, religii. - M.: Kanon+, 2004.
12. Baksanskij, O. E. Kognitivnye reprezentacii: obydennye, social'nye, nauchnye. - M.: Librokom, 2009.
13. Goldobin, A. I. Sistemno-setevoj podhod v ocenke vozmozhnostej i perspektiv [elektronno] izdatel'stva nauchnogo zhurnala s ispol'zovaniem sistem kollektivnogo redaktirovaniya / A. I. Goldobin, V. G. Smolyanin, E. V. Palickaya // *Vestnik Centra mezhdunarodnogo obrazovaniya Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Kul'turologiya. Pedagogika. Metodika*. - 2006. - № 6.
14. Polukarova, N. A. Avtor i redaktor v koncepcii svobodnogo redaktirovaniya // *Nauchno-tehnicheskaya informaciya*. - 2006. - № 7. - Ser. 1.
15. Zolotuhina, N. A. Kul'tura i priroda: dramatism sootnoshenij // *Kul'tura narodov Prichernomor'ya*. - 2009. - № 164.

*Статья поступила в редакцию 16.05.11*

УДК 821.161.1.09 «1917/1991»

*Saprykina T.V. NATURAL IMAGE-SYMBOLS A NARRATION OF STORIES BY V. P. ASTAF'EV «TSAR-FISH». In this article is analysed a narration of stories which were written by V. P. Astaf'ev «Tsar-fish», and we expose myth poetic basis of image-symbols (a river, tsar-fish, a drop, taiga, turuhanskaya lily, the sun), which are assisted to opening of the subject of greatness and beauty of nature.*

*Key words: nature, image-symbol, river, taiga, sun.*

*T.B. Сапрыкина, аспирант МГПУ, г. Москва, E-mail: tbc\_85@mail.ru*

## **ПРИРОДНЫЕ ОБРАЗЫ-СИМВОЛЫ В ПОВЕСТВОВАНИИ В РАССКАЗАХ В. П. АСТАФЬЕВА «ЦАРЬ-РЫБА»**

В статье анализируется повествование в рассказах В.П. Астафьева «Царь-рыба», выявляется мифопоэтическая основа образов-символов (реки, царь-рыбы, капли, тайги, туруханской лилии, солнца), способствующих раскрытию темы величия и красоты природы.

*Ключевые слова: природа, образ-символ, река, тайга, солнце.*

В XX веке вмешательство человека в природу, пресловутое «покорение» природы человеком происходит со все возрастающей интенсивностью, в невиданных доселе масштабах. Как справедливо заметил С. П. Залыгин, «всё происходящее сегодня в мире – это не что иное, как смена цивилизаций. Заканчивается цивилизация, которая исходила из принципа “Человек – царь Природы”» [1, с. 394]. Тотальное истребление дичи и рыбы приобрело поистине катастрофические размеры. И такая ситуация не только с рыбой, но и с животными, и с птицами, и с растениями. «Ныне ахнули: что сделали с природой! – и возникло слово “экология”, – пишет исследователь Г.Д. Гачев, – Но оно, научненькое, – тоже гуманистично-эгоистично: станем жалеть природу, как рачительный хозяин жалеет кобылу: не загоняет конягу в усмерть. Нет, – вернуться к благоговению перед Природой как сокровищницей сверхидей тайного разума – вот что надо» [2, с. 34]. Не секрет, что на современном этапе развития общества, культура, искусство – это «последнее, что связывает современного человека с миром живой природы, и эта связь давно перестала восприниматься им как сакральная» [3, с. 122]. Поэтому необходимо «заставить человечество снова осознать себя частью живой природы» через «постепенное возвращение искусству сакрального статуса» [3, с. 122], – утверждает П. Ю. Черношвилов. Известно, что «душевный опыт народа отражается в фольклоре», «профессиональном искусстве» и литературе, являющейся частью искусства [4, с. 163]. Именно литература воскрешает и приближает к нам сакральные древности. «Человек в окружающей природе, – пишет С. А. Липин, – ощущает не только объективную – материальную – реальность, но и реальность духовную, которая отложила в поэтическом опыте» предыдущих поколений [4, с. 163, 164]. В натурфилософской прозе 70-х годов к узловым проблемам века: «земля и человек», «природа и человеческое общество», «экологический кризис», – кроме В. П. Астафьева, обращаются такие прозаики, как В.Г. Распутин и С.П. Залыгин. Почти одновременно (1976 г.) из печати, вместе с «Царь-рыбой» В.П. Астафьева, выходят «Прощание с Матёрой» В.Г. Распутина и роман С.П. Залыгина «Комиссия». Отмечая «предупреждающий пафос этих произведений», А.Ф. Лапченко подчёркивает глубокую «идейно-философскую» близость художественных размышлений В. П. Астафьева о сущности и основе народной жизни с исканиями таких писателей, как С.П. Залыгин и В.Г. Распутин [5, с. 9, 13]. Именно в центре этих художественных произведений стоит проблема жизни и выживания человечества, гибели земли, кризисного состояния деревни и человека крестьянского труда. При всей важности проблем экологии, охраны природы, поднимаемых астафьевским повествованием в рассказах «Царь-рыба», важно задуматься не над тем, куда девался песец или стерлядь, а над тем, что происходит с чело-

веком. Писатель по-разному показывает взаимоотношения человека и природы, вскрывая не только экологические, но и философские, и духовно-нравственные проблемы. Астафьев не избежал извечного вопроса о смысле жизни, ответ на который он ищет на просторах Сибири, в необозримой суровой тайге, на великой реке Енисей. А Енисей у Астафьева не просто водная артерия большого народнохозяйственного значения, это «река жизни», как он назван в книге.

По словам Н. Л. Лейдермана, «“Река жизни” – это емкий образ, уходящий корнями в мифологическое сознание: у некоторых древних образ “река жизни”, как “древо жизни” у других народов, был наглядно-зримым воплощением всего устройства бытия, всех начал и концов, всего земного, небесного и подземного, то есть целой “космографией”» [6, с. 108]. Не случайно, в тексте произведения есть и еще одно определение этой реки – Енисей-батюшко. Автор возвращает современного читателя к космогоническим первоначалам, единству всего сущего. К мифическим временам обращен и символический образ астафьевской царь-рыбы, в котором подчеркивается его мифологическая природа: «Что-то редкостное, первобытное было не только в величии рыбы, но и в формах ее тела... на доисторического ящера походила рыбина...» [7, с. 140]. В мифах и преданиях различных народов нередко упоминается гигантские и фантастические рыбы: «гигантская первозданная рыба Кара, охраняющая мировое дерево..., растущее посреди озера Ворукаша (иранский мотив...). В числе других фантастических рыб древнеиндийская гибридная рыба макара, самым непосредственным образом связанная с плодородием...» [8, с. 392, 393]. Существует предание, «что мир стоит на спине колоссального кита, и когда чудовище это, подавляемое тяжестью земного круга, поводит хвостом – то бывает землетрясение. Иные утверждают, что исстари подпорою земли служили ... семь китов; но когда земля отяжелела от грехов человеческих, то четыре ушли в пучину эфиопскую, а во дни Ноя и все туда уходили – и потому-то случился всеобщий потоп» [9, с. 84 – 85]. В некоторых мифах творения, связанных с водной стихией, приводится множество мифологических образов водяных животных, например: «В тех космогонических версиях, где мировой океан объемлет всю вселенную, солнце объезжает землю сверху на солнечной ладье, внизу – на рыбе, выступающей в качестве ездового животного солярного божества» [8, с. 392]. Некоторые из видов рыб выделяются особо, например, «среди американских индейцев и финно-угорских народов распространено мнение, что во внутренностях лосося находится огонь...» [8, с. 393]. Е.М. Мелетинский в «Поэтике мифа» упоминает «о добывании огня из брюха огненной рыбы. Солнце и луна, которые... часто сближаются с огнем, также иногда представляются добытыми из брюха рыбы» [10, с. 194]. В самых различных мифологиях с рыбой связывается

и мотив потоп: «... вариант демиургической функции рыбы обнаруживается в преданиях и мифах о потопе, в которых рыба выступает как спаситель жизни, например, в индийской традиции... В Китае, Индии и некоторых других ареалах рыба символизирует новое рождение...» [8, с. 392, 393]. В мифопоэтическом сознании рыба всегда занимала важное место.

Сюжетно-композиционным центром произведения Астафьева является глава «Царь-рыба». В контексте астафьевского повествования особое смысловое значение приобретает символический образ царь-рыбы, «генезис и семантику которого невозможно выявить без обращения к мифологии» [11, с. 54].

Важно отметить, что смысловое наполнение центрального образа Царь-рыбы сближается с его универсально-мифологическим значением: «Царь-рыба – это символ всей природы, первоосновы, “первоматери” человека» [11, с. 54]. А Человек вступает в поединок с ней, давшей ему жизнь.

В главе, давшей название всей книге, описывается ситуация освобождения «царь-рыбы» – символа всей природы: царственный осетр уплыл от человека покалеченный, изуродованный, но не покоренный. Уплыл от браконьера Игнатича – одного из «гениев хищничества, незримых и неуловимых хозяев тайги и воды» [12, с. 24], главного героя кульминационного рассказа из первой части произведения. Центральный эпизод рассказа – поединок Игнатича, долгое время безнаказанно, безответственно, потребительски относящегося к природе, с символической чудо-рыбой, которая в конце концов все же пересиливает Игнатича, и он оказывается за бортом. Почти первобытный страх охватил опытного браконьера: «... похолодел Игнатич. Не всем умом, какой-то его частью, скорее опытом он дошел – одному не совладать с таким чудищей» [7, с. 142]. Опутанный крючками и удами наравне с царь-рыбой: «реки царь и всей природы царь – на одной ловушке», – рыбак понимает, что «не по руке» [7, с. 145, 146] ему это дело. Погибель ждет и рыбу, и человека, когда он забывает в себе человека. Рыба оказывается сильнее человека, человек умнее рыбы; рыба борется за жизнь, человек – за свою охотничью удачу (небывалую, долгожданную). Рыба представляет природу со всей ее силой и в то же время бессилием перед адскими, жестокими изобретениями человеческого разума. Борьба Игнатича и гигантского осетра – это аллегория борьбы человека и с природой. Во многих мифологиях и мифах народов мира «изображения гигантской рыбы трактуется как иносказание о неумолимости и верховной мощи Природы» [8, с. 393].

Природа терпелива, но не безгранично, накопив отрицательную энергетику, она может жестоко отомстить и расправиться с человеком, если он вовремя не остановится и не раскаяется в содеянном, как это случилось с Игнатичем в главе «Царь-рыба». Смысл главы в том, что «наказание неминуемо настигает человека даже за давние злодеяния» [6, с. 110]. А грех у Игнатича на душе был... Все происшедшее с ним он начинает воспринимать как расплату: «Пробил час, пришла пора отчитаться за грехи» [7, с. 151]. В. Астафьев с горечью пишет о духовном вырождении людей, о потребительском отношении человека к природе, об опасности подобной легкомысленной позиции. И ему больно за своих земляков, преступивших заповедь, забывших о завещанном предками промысловом культе – во имя пропитания, выживания и сохранения животного мира, превративших улов в зверское, массовое уничтожение рыбы. В то же время «экологическая» направленность «Царь-рыбы» не является для Астафьева самоцелью: «В истреблении вековой природы он видит более страшное явление: самоистребление человеческой души» [13, с. 538].

Люди у Астафьева не делятся на городских и деревенских. Он различал их по отношению к природе. Писатель не приемлет мысли о покорении природы, о ее враждебности человеку. Астафьев разделяет современные представления о

человеке как органической части космоса и настаивает на разумном отношении человека к природе.

Излюбленный прием Астафьева – символ. Енисей, тайга, осетр, цветок в тундре и др. – за каждой деталью объемное художественное пространство, предоставлявшее читателю богатые возможности для раздумий.

Символ *художественный*, являющийся универсальной эстетической категорией [14, с. 311], при определенном дополнительном осмыслении, может и должен положительно изменять реальную действительность современного мира. Ведь, по словам А. Ф. Лосева, «всякий символ, во-первых, есть живое отражение действительности, во-вторых, он подвергается той или иной мыслительной обработке и, в-третьих, он становится острейшим орудием переделывания самой действительности» [15, с. 19 – 20]. «Сила символа» заключается «в его неисчерпаемой многозначности и динамике перехода от смысла к смыслу» [16, с. 155], – пишет С.С. Савинич. Так, например, в рассказе «Капля» Астафьев затронул философскую проблему бытия: одна-единственная, замершая, угрожающе застывшая капля воды может переполнить чашу терпения природы, и тогда обрушится она со всей силой и сметет род людской с лица Земли... И капля росы, готовая сорваться и обрушить мир, так мала перед человеком и так безмерно огромна, как воплощение мощи природы. Тысячи лет стояли «монолитная твердь тайги, сплавленная веками и на века» [7, с. 66], небо, звезды. Ведь человек пришел на эту Землю не для того чтобы уничтожить красоту мира – в этом философская проблематика не только главы «Капля», но и всего повествования в рассказах. Гибель всего живого реальна. Герой-повествователь метафорически сближает образ висющей капли росы с образом всей планеты, как бы висющей на краю гибели. Он апеллирует к человеческому разуму, инстинкту самосохранения, призывая следовать принципам высокой человечности во имя всего живого.

В сюжете рассказа «Капля» также есть мотив возвращения к природе, бегства от придуманного самим же человеком мира, зажавшего его в «городские щели» [7, с. 61], отчетливо проявившийся еще в «Оде русскому огороду». Подобно тому, как отдельные капли воды, слившись вместе, образуют могучий поток, так и отдельные жизни неразрывно слиты с вечно обновляющейся общей жизнью. «Капля... замерла, боясь обрушить мир своим падением», – так впервые фиксируется внимание на конкретном образе. Необычность масштабов сопоставления (капля – мир) рождает дополнительный емкий смысл, объединяющий в диалектическое единство сопоставляемые понятия. Капля – символ всего живого, что рождается и умирает, символ индивидуальной жизни, ее скоротечности и непреходящей ценности. Мир – это то, что существует вечно в бесконечной смене умирающего и нарождающегося – сама природа и человечество» [5, с. 57], – пишет А.Ф. Лапченко.

Символический образ капли обретает многозначность: «Капля – это и жизнь человеческая: каплей сливается она в единое течение жизни. Капля – жизнь, с ее покоем и непокоем, и представляет высшую ценность на свете» [4, с. 121]. И все тревоги о природе – это тревоги о человеке, о том, что может «обрушиться» на него, если разрушить-разорвать его естественные связи с природой. Капля – это и сознание того, что полное согласие с самим собой невозможно без согласия с природой: «не внемлет капля мольбам, обрушится – обрушится с ней и та слиянность с душой тайги, которая и есть “долгожданная миротворность”» [4, с. 122].

Векочное, могущественное человек может разрушить в один миг, и природа окажется бессильной восстановить разрушенное. Когда капля росы замирает на кончике листа, боясь обрушить мир своим падением, замирает и человек, в тревоге за мир. И кажется, «будто своим дыханием-мыслью-заботой помог он не обрушиться» ей [4, с. 127]. Так и Аким, понимая, что только он может спасти Элю, в которой чудом держалась капля жизни, не дал ей умереть. Многозначность символи-

ческого образа капли «обусловлена тем, что он с равным основанием может быть приложен к различным аспектам бытия» [17, с. 263].

Основу натурфилософской концепции В. П. Астафьева составляет мысль о незыблемости природных законов, благодаря которым и тайга, и жизнь в ней вечны. Образ тайги является центральным в рассказе «Капля». В сознании героев Астафьева тайга – живое существо, что отразилось и в таком определении ее в тексте, как «тайга-мама». Это образ, возникший из мифов северных народов. Описывая тайгу, автор сравнивает ее с небом, являющимся, по словам Е. М. Мелетинского, «душой универсума» и «воплощением абсолютной духовности» [18, с. 666]: «Тайга на земле и звезды на небе были тысячи лет до нас. Звезды потухали или разбивались на осколки, взамен их расцветали на небе другие. И деревья в тайге умирали и рождались...» [7, с. 59]. «Вечное движение» жизни осуществляется в природе общими усилиями. Эта мысль воплощается и в картине пробуждения леса с появлением первых лучей солнца. Тайга врачует и оберегает, так как в ней заключена душа природы, душа мира, сама суть жизни и непрерывного возрождения. Эта душа природы присутствует и в человеке, а значит, он должен, может и является частью тайги, Вселенной.

Тема величия природы, ее красоты в «Царь-рыбе» пронизывает все повествование, раскрываясь в образах природы, человеческих взаимоотношениях, концепции любви. Воплощением природной красоты, гармонии предстает в повествовании яркий нарядный цветок – туруханская лилия, которая, по словам С. А. Липина, «являет собой верх совершенства, недоступный человеку» и воплощает в себе органичность и естественность, присущую лишь явлениям природы [4, с. 122].

В повествовании в рассказах «Царь-рыба» образ красной лилии, «цветка, приручившего само солнце» [7, с. 175], дается в параллели с образами могучей реки и Акима, «символизирующими вечное движение жизни и неистребимости красоты в природе и в человеке» [5, с. 62]. Автор при раскрытии характеров персонажей и воплощении своих художественных идей активно использует природные описания. Для пейзажа Астафьева характерна устойчивая символика. Солнце, Река, Цветок, Рыба, Дерево, Лес, Небо, Птица и др. В мифологии Солнце символизирует божественное начало, присутствие Бога, небо – божественные пределы, «оно всё “видит”, “дом” всего мира» [18, с. 666]. Н. И. Толстой отмечает, что «Солнце и по сей день называется на Карпатах “лицом Божиим”, а в других местах – “оком Божиим»» [19, с. 10]. Так, «восходящее солнце, озаряя своими лучами мир, дает возможность созерцать все его великолепие; теплые дни, приводимые весенним солнцем, согревают землю и наряжают ее роскошными цветами и зеленью» [20, с. 51]. В астафьевском произведении говорится о том, что «Енисей, входящий в межень, уработавшийся, наревевшийся за весну, погулявший во хмелю половодья, ...сиял под солнцем» [7, с. 95]. Дети Боганиды впитывают в себя солнце, «щупают ладошками» Енисей, его «живую, целебную воду» [7, с. 180], которая в народных верованиях славян является источником жизни и средством магического очищения [19, с. 80]. Где находится Енисей, там родное пространство, за Енисеем «другая планета» [7, с. 224]. «Вольная вода» [7, с. 180] Енисея свободна сама по себе, но её свободу ограничивают берега: «Вдали, где берега Енисея зависают над бездной, всё гуще порошится сумерки... уже заметно сблизившийся створ берегов, всё лето двумя длинными, зелёными отводками вравставших в светозарное небо...» [7, с. 212]. Образ реки в повествовании в рассказах «Царь-рыба» – это символ потока жизни: «Енисей принимал в себя ещё одну речушку, сплетал её в клубок с другими светлыми речками, речушками, которые сотни и тысячи вёрст бегут к нему, встревоженные непокоем, чтобы капля по капле наполнять молодой силой вечное движение» [7, с. 56, 57].

Красота лилий, разнообразие форм и окрасок цветков, их аромат создали славу этим замечательным растениям. В книге о цветах Н. Ф. Золотницкого лилиям посвящена отдельная глава, а сама книга предваряется автором верным утверждением Аурейбаха: «В истории цветов заключается часть истории человечества» [21, с. 3]. Цветы и в частности лилии играли большую роль всегда и у всех народов, начиная с самых отдаленных времен, о каких нам повествует история и исторические памятники. В статье «История открытия и введения лилий в культуру» М.В. Баранова пишет: «Лилии были известны древним народам еще до нашей эры. Ее изображения найдены на ассирийских и древнеегипетских памятниках, возраст которых насчитывает свыше 3000 лет. Лилия встречается на барельефах, скульптурах и фресках Древней Греции и Византии. О ней писал древнегреческий поэт Гомер как о символе чистоты и благородства» [22, с. 5].

Много веков культивируется лилия белоснежная, которую христианская религия назвала лилией Мадонны. Именно поэтому ее изображали так часто архитекторы, скульпторы и живописцы эпохи Возрождения. По словам Н.Ф. Золотницкого, «белая, чудная лилия» [21, с. 70] является цветком арх. Гавриила. Предание гласит, «что с лилией в руке явился в день Св. Благовещения архангел Гавриил к Пресвятой Деве, и потому на всех наших иконах, представляющих это событие, он изображается всегда с ветвью этих цветов» [21, с. 77].

Не менее выдающуюся роль в культурах многих народов мира играет образ красной лилии, с которой связывается множество священных и исторических сказаний. О красной лилии сложилось даже особое предание. Рассказывают, будто она превратилась из чисто-белой в ночь перед крестным страданием Спасителя. Когда Спаситель, говорит легенда, «томимый тяжелой тоской, проходил в эту ночь по Гефсиманскому саду, то все цветы склоняли перед ним свои головки в знак сострадания и печали» [21, с. 73]. Но белоснежная лилия, почитавшая себя настолько прекраснее всех остальных своих собратьев, что осталась «стоять прямо на своем стебле и пристально смотреть, когда Он пройдет мимо» нее... «и Спаситель, действительно, остановился на минуту, возможно даже, чтобы полюбоваться ею, но когда страдальческий взор Его при лунном свете упал на нее, то лилия, сравнив свою гордость с Его смирением и видя, как все остальные цветы преклонили в горе перед Ним свои головки, вдруг почувствовала такой упрек, такое угрызение совести, что румянец стыда разлился по всем ее лепесткам... Румянец этот так и остался на ней навсегда» [21, с. 73 – 74]. В культурах многих народов образ красной лилии несет в себе семантику плодородия и страстной любви (библейская Песнь песней (2, 2; 5, 13; 6, 2 и др.)). Цвет лилий в народной традиции имеет символическую трактовку. Известно, что цвета «белый» и «красный» в славянской мифологии буквально означают «сакральность, чистоту, свет» и «цвет жизни, огня, плодородия» соответственно [19, с. 481]. По А. Н. Афанасьеву, «красный первоначально означало: светлый, блестящий, огненный; прилагательное это употребляется в следующих эпических выражениях: красное солнце, красная заря, красная весна, красное лето» и др. «Естественно, что с представлениями света и солнца должна была сочетаться идея красоты» [20, с. 51].

Образ северного цветка – туруханской лилии – занимает центральное место в астафьевском описании кратковременной весны и пробуждающейся к жизни тундры. Во время рыбалки автор-повествователь видит среди всего дивного разнотравья удивительной красоты цветок – саранку, «яркую-яркую» красную лилию, возможно накалившуюся «от жаркого красного солнца» [7, с. 265, 266]. Нигде впоследствии ему не удалось отыскать похожий цветок, только однажды на далеком юге он увидел туруханскую лилию на клумбе – «“Валлота прекрасная” было написано на табличке» [7, с. 266]. Образ «Валлоты прекрасной» в «Туруханской лилии» представляет собой вариацию образа цветка, развитого в рассказе «Уха на



Боганиде», посвященном детству Акима – одного из главных героев повести. Об Акиме автор пишет с особой теплотой и душевностью. Жизнь Акима он сравнивает с найденным «однажды весной, в далеком детстве», цветком [7, с. 270], «который навсегда остался в памяти Акима, являясь своего рода символом его жизни» [11, с. 53]. «Дальше на север, ближе к морю росло таких цветков столь много, что пустынные равнины после первого теплoduва охватывало кратким, но таким ярким заревом, что слеpla всякая другая растительность и сама земля недели две сияла, зажмурившись от собственной красоты» [7, с. 175].

Образ красной лилии, помимо идеи о вечном круговороте жизни, воплощает в себе еще и мысль о неистребимой жизнестойкости человека, его способности даже в самых невероятных условиях к проявлениям добра и красоты. Вспомним Акима в главе «Сон о белых горах». Он абсолютно свободный человек, человек, практически растворившийся в тайге. Здесь, в зимовье, где он обнаруживает умирающую девушку, Аким проявляет свои лучшие душевные качества – милосердие и доброту. А все это оттого, что разум его и природные понятия о добре и зле не затуманены влиянием цивилизации. Оттого, что он делает так, как чувствует. А чувства его первозданны. Вот почему Аким еще в детстве так восхищается цветком с льдинкой в сердцевине. Этот цветок – как сам Аким. Оба они – создания природы. В сердцевине цветка – чистая сверкающая льдинка, а в Акиме живет столь же чистая, ясная, кристальная душа.

Структура текста «Царь-рыба» во многом организована противостоянием пороков цивилизованных людей и моральной чистоты таежных жителей. Не случайно сам Астафьев назвал «центром книги, смыслом всего» [23, с. 197] главу «Уха на Боганиде», являющую собой подлинный гимн «естественной» жизни, которую ведут члены затерянной в тайге рыболовецкой артерии. Именно в Акиме, простодушном, добром и безотказном жителе Севера, воплощен образ человека, который никогда не обидит природу, а, напротив, зная ее законы, будет восхищаться ею, пользоваться ее дарами и благо-

дарить ее за них. Сравнивая жизнь Акима с жизнью «северного цветка» [7, с. 175], Астафьев безошибочно улавливает ту самую тонкую нить, прочно связывающую человеческую жизнь с живым миром природы. Образ цветка символизирует жизнь в согласии с природой северного человека. «Поведение человека в природе, – пишет А. И. Смирнова, – определяется его нравственностью и, прежде всего совестью, отсутствие которой – главный показатель саморазрушения личности, ее духовного распада» [11, с. 42].

В «Туруханской лилии» в качестве главного выделен мотив нравственно-эстетического влияния природы на человека. Природной красоте Астафьев придает духовную направленность, которая «взывает к человеку, помогая ему преодолеть собственное несовершенство – если человек сумеет и захочет услышать голос тайги или цветка» [24, с. 171]. Считая красоту преображающей силой [25, с. 146], В. С. Соловьев пишет: «Красота нужна для исполнения добра в материальном мире, ибо только ею просветляется и укрощается недобрая тьма этого мира» [26, с. 239]. В своей работе «Красота в природе» В.С. Соловьев утверждает, что «эстетически прекрасное должно вести к реальному улучшению» существующей «действительности» [27, с. 198]. «Подобно Достоевскому, Соловьев видит цель красоты в преображении мира» [28, с. 444]. Глава «Туруханская лилия» «заканчивается верой в неистребимость красоты, а следовательно, и добра на земле» [5, с. 63]: «Саранку вынесет потоком в реку, выбросит на берег Тунгуски, Енисея ли, и, поймавшись за землю, хоть одно семечко дикой туруханской лилии прорастёт цветком» [7, с. 273].

Астафьев всем своим повествованием утверждает: природу можно уничтожить, но ее нельзя победить; уничтожение природы ведет к самоуничтожению человека, уничтожению человеческого в человеке. Через анализ браконьерских «законов», противостоящих выработанным обществом «законам природы», писатель приходит к выводу: у человека только один путь взаимодействия с природой – путь сотворчества. Человек должен продлить всякую жизнь на земле, чтобы продлить свое пребывание на ней.

#### Библиографический список

1. Залыгин, С. П. Литература и природа // Проза. Публицистика. – М.: Молодая гвардия, 1991.
2. Гачев, Г.Д. Национальные образы мира. – М.: Изд. центр «Академия», 1998.
3. Черносвитов, П.Ю. Цветущая сложность: Разнообразие картин мира и художественных предпочтений субкультур и этносов. – СПб.: Алетей, 2004.
4. Липин, С.А. Человек глазами природы. – М.: Советский писатель, 1985.
5. Лапченко, А.Ф. Человек и земля в русской социально-философской прозе 70-х годов: В. Распутин, В. Астафьев, С. Залыгин. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985.
6. Лейдерман, Н.Л. Современная русская литература: 1950 – 1990-е годы: в 2 т. / Н.Л. Лейдерман, М.Н. Липовецкий. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – Т. 2.
7. Астафьев, В.П. Собрание сочинений: в 4 т. – М.: Молодая гвардия, 1981. – Т. 4.
8. Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2 т. / под ред. С.А. Токарева. – М.: Сов. энциклопедия, 1988. – Т. 2.
9. Афанасьев, А.Н. Поэтические воззрения славян на природу: в 3 т. – М.: Современный писатель, 1995. – Т. 2.
10. Мелетинский, Е.М. Поэтика мифа. – М.: Восточная литература, 2006.
11. Смирнова, А.И. Русская натурфилософская проза второй половины XX века. – М.: Флинта: Наука, 2009.
12. Курбатов, В. Жизнь на миру: Предисл. к первому тому «Собрания сочинений В.П. Астафьева» // – Собр. соч.: в 6 т. – М.: Молодая гвардия, 1991. – Т. 1.
13. Сотникова, Т.А. «Царь-рыба» // Энциклопедия мировой литературы / под ред. С.В. Стахорского. – М.: Вагриус, 2001.
14. Беляев, А.А. Эстетика. Словарь. – М.: Политиздат, 1989.
15. Лосев, А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. – М.: Искусство, 1976.
16. Савинич, С.С. Диалектика символа и действительности в философской литературе // Сборник работ молодых учёных МГПУ / под ред. Е.Н. Геворкяна; сост.: М.С. Володько, О.Н. Мозгунова. – М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2010. – Вып. XXVIII.
17. Квятковский, А.П. Поэтический словарь. – М.: «Сов. энциклопедия», 1966.
18. Мифология. Энциклопедия / под ред. Е. М. Мелетинского. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008.
19. Славянская мифология. Энциклопедический словарь / С.М. Толстая [и др.] – М.: Международные отношения, 2002.
20. Афанасьев, А.Н. Поэтические воззрения славян на природу: в 3 т. – М.: Современный писатель, 1995. – Т. 1.
21. Золотницкий, Н.Ф. Цветы в преданиях и легендах. – Киев: Изд-во «Довіра», 1994.
22. Баранова, М.В. Лилии. – Л.: Агропромиздат, 1990.
23. Астафьев, В.П. Посох памяти: сб. ст. – М.: Современник, 1980.

24. Размахнина, В.К. Астафьев и Сибирь // Научный ежегодник Красноярского гос. пед. ун-та. – Красноярск: КГПУ, 2002. – Вып. 3. – Т. 2.
25. Мамонтов, С.П. Антология культурологической мысли / С.П. Мамонтов, А.С. Мамонтов. – М.: Изд-во РОУ, 1996.
26. Соловьев, В.С. Общий смысл искусства / сост., авт. вступ. ст. и прим. А.В. Гулыга // Сочинения. – М.: Раритет, 1994.
27. Соловьев, В.С. Красота в природе / В.С. Соловьев; сост., авт. вступ. ст. и прим. А.В. Гулыга // Сочинения. – М.: Раритет, 1994.
28. Джанумов, С.А. В.С. Соловьев // Русские писатели. XIX век: биогр. словарь / под ред. С.А. Джанумова. – М.: Просвещение, 2007.

## References

1. Zalygin, S. P. Literatura i priroda // Proza. Publicistika. – M.: Molodaya gvardiya, 1991.
2. Gachev, G. D. Nacional'nye obrazy mira. – M.: Izd. centr "Akademiya", 1998.
3. Chernosvitov, P. Yu. Cvetuschaya slozhnost': Raznoobrazie kartin mira i hudozhestvennyh predpochtenij subkul'tur i et-nosov. – SPb.: Aletejya, 2004.
4. Lipin, S. A. Chelovek glazami prirody. – M.: Sovetskij pisatel', 1985.
5. Lapchenko, A. F. Chelovek i zemlya v russkoj social'no-filosofskoj proze 70-h godov: V. Rasputin, V. Astaf'ev, S. Zalygin. – L.: Izd-vo LGU, 1985.
6. Lejderman, N. L. Sovremennaya russkaya literatura: 1950 - 1990-e gody: v 2 t. / N. L. Lejderman, M. N. Lipoveckij. – M.: Izd. centr "Akademiya", 2003. – Т. 2.
7. Astaf'ev, V. P. Sobranie sochinenij: v 4 t. – M.: Molodaya gvardiya, 1981. – Т. 4.
8. Mify narodov mira. Enciklopediya: v 2 t. / pod. red. S. A. Tokareva. – M.: Sov. jnciklopediya, 1988. – Т. 2.
9. Afanas'ev, A. N. Pojticheskie vozzreniya slavyan na prirodu: v 3 t. -- M.: Sovremennij pisatel', 1995. – Т. 2.
10. Meletinskij, E. M. Pojtika mifa. – M.: Vostochnaya literatura, 2006.
11. Smirnova, A. I. Russkaya naturfilosofskaya proza vtoroj poloviny HH veka. – M.: Flinta: Nauka, 2009.
12. Kurbatov, V. Zhizn' na miru: Predisl. k pervomu tomu "Sobraniya sochinenij V. P. Astaf'eva" // – Sobr. soch.: v 6 t. – M.: Molodaya gvardiya, 1991. – Т. 1.
13. Sotnikova, T. A. "Car'-ryba" // Enciklopediya mirovoj literatury / pod red. S. V. Stahorskogo. – M.: Vagrius, 2001.
14. Belyaev, A. A. Estetika. Slovar'. – M.: Politizdat, 1989.
15. Losev, A. F. Problema simvola i realisticheskoe iskusstvo. – M.: Iskusstvo, 1976.
16. Savinich, S. S. Dialektika simvola i dejstvitel'nosti v filosofskoj literature // Sbornik rabot molodyh uchjonyh MGPU / pod red. E. N. Gevorkyana; sost.: M. S. Volod'ko, O. N. Mozgunova. – M.: GOU VPO MGPU, 2010. – Vyp. HHVIII.
17. Kvyatkovskij, A. P. Pojticheskij slovar'. – M.: "Sov. jnciklopediya", 1966.
18. Mifologiya. Enciklopediya / pod red. E. M. Meletinskogo. – M.: Bol'shaya Rossijskaya jnciklopediya, 2008.
19. Slavyanskaya mifologiya. Enciklopedicheskij slovar' / S. M. Tolstaya [i dr.] – M.: Mezhdunarodnye otnosheniya, 2002.
20. Afanas'ev, A. N. Pojticheskie vozzreniya slavyan na prirodu: v 3 t. – M.: Sovremennij pisatel', 1995. – Т. 1.
21. Zolotnickij, N. F. Cvety v predaniyah i legendah. – Kiev: Izd-vo "Dovira", 1994.
22. Baranova, M. V. Lili. – L.: Agropromizdat, 1990.
23. Astaf'ev, V. P. Posoh pamyati: sb. st. – M.: Sovremennik, 1980.
24. Razmahnnina, V. K. Astaf'ev i Sibir' // Nauchnyj ezhegodnik Krasnoyarskogo gos. ped. un-ta. – Krasnoyarsk: KGPU, 2002. – Vyp. 3. – Т. 2.
25. Mamontov, S. P. Antologiya kul'turologicheskoy mysli / S. P. Mamontov, A. S. Mamontov. – M.: Izd-vo ROU, 1996.
26. Solov'ev, V. S. Obschij smysl iskusstva / sost., avt. vstup. st. i prim. A. V. Gulyga // Sochineniya. – M.: Raritet, 1994.
27. Solov'ev, V. S. Krasota v prirode / V. S. Solov'ev; cost., avt. vstup. st. i prim. A. V. Gulyga // Sochineniya. – M.: Rari-tet, 1994.
28. Dzhanumov, S. A. V. S. Solov'ev // Russkie pisateli. HH vek: biogr. slovar' / pod red. S. A. Dzhanumova. – M.: Prosve-schenie, 2007.

*Статья поступила в редакцию 28.05.11*

УДК 811.512.156

**Soyan A.M. VERBS WITH THE FULL VALUE INVOLVED IN THE FORMATION OF PRONOMINAL BRACES.**  
The article analyzes verbs with a total value of that participate in the replenishment of pronominal braces Tuvan language, while performing official duties. Identified multi-clamps set between phrases different syntactic relations.

**Key words:** *tuvinian language, verb, pronominal brace, phrase, means of connection, text.*

**A.M. Соян, канд. филол. наук ТувГУ, г. Кызыл, E-mail: soyan-a@mail.ru**

## **ПОЛНОЗНАЧНЫЕ ГЛАГОЛЫ, УЧАСТВУЮЩИЕ В ОБРАЗОВАНИИ МЕСТОИМЕННЫХ СКРЕП ТУВИНСКОГО ЯЗЫКА**

В статье проанализированы полнозначные глаголы, которые принимают участие в пополнении фонда местоименных скреп тувинского языка, при этом выполняя служебную функцию. Выявленные многокомпонентные скрепы устанавливают между фразами разные синтаксические отношения.

**Ключевые слова:** *тувинский язык, глагол, местоименная скрепа, фраза, средства связи, текст.*

О межфразовых средствах связи тюркологи стали говорить лишь недавно вслед за русистами. С конца 80-х годов XX в. начаты активные исследования в сибирских тюркских языках по скрепам, которые задействованы между фразами и частями текста. На материале тувинского языка отдельные внутрифразовые и межфразовые местоименные скрепы рассматривались в статьях Л.А. Шаминой [1; 2; 3].

Как известно, в пополнении союзного фонда принимают участие и знаменательные слова определенной семантики [4, с. 172]. Что касается тувинского языка, то в нем зафиксированы некоторые синсемантические имена существительные, вспомогательные глаголы, которые переходят в разряд служебных частей речи, в частности союзов [5; 6; 7].

В настоящей работе мы будем использовать термин «скрепа», вслед за М.И. Черемисиной, Т.А. Колосовой, для обозначения «средств связи ... фрагментов текста: предложений, разделенных точками, групп предложений, абзацев» [4, с. 12].

*Цель данной статьи* – выявление и описание полнозначных глаголов тувинского языка, которые, сочетаясь с местоимениями, образуют вместе с ними текстовую скрепу и начинают действовать в служебной функции.

Актуальность работы определяется тем, что полнозначные глаголы впервые рассматриваются в составе местоименных межфразовых и сверхфразовых средств связи тувинского языка.

В результате полученных сведений нами выделены следующие полнозначные глаголы, принимающие участие в образовании местоименных скреп: *бода* = 'думать', 'мыслить', 'сравнивать', *деңне* = 'сравнивать', *көшкүрү* = 'сравнивать', *эрт* = 'проходить', *денде* = 'усиливаться', *кедере* = 'усиливаться', *түңне* = 'подытоживать', *барымдаала* = 'учитывать'. Они относятся к разным семантическим группам.

Первая группа глаголов (*бода* = 'думать', 'мыслить', 'сравнивать', *деңне* = 'сравнивать', *көшкүрү* = 'сравнивать') объединена общей семьей сравнения, сопоставления.

Нами встречены следующие скрепы с глаголом *бода* = в тувинском языке: *аңаа бодаарга* 'по сравнению с тем'; *ону бодаарга // оозун бодаарымга // оозун бодаарга* 'судя по тому', 'судя по этому'; *ону бодап көөрге // оозун бодап көөрге* 'судя по тому', 'судя по этому'; *бо бүгүнү бодаарга* 'судя по всему этому'; *бо бүгү-биле дөмөйлөштүр бодаарга* 'судя по всему этому', 'по сравнению со всем этим'.

Структурно *аңаа бодаарга* состоит из двух компонентов: указательного местоимения *ол* 'тот' в дательном падеже и глагола *бода* = 'думать, мыслить' в форме причастия будущего времени на *=ар* в дательном падеже *=га*. Многозначный глагол *бода* = в составе скрепы реализует лексико-семантические варианты 'сравнивать кого-либо, что-либо с кем-то, чем-либо, считать таким же' [8, с. 268].

Формально построенная по модели придаточного предложения времени, скрепа *аңаа бодаарга* представляет собой предложение фразеологизированной структуры. Её компоненты употребляются только вместе и передают отношения сравнения (являясь показателем сравнения) между предметом сравнения в предыдущей фразе и эталоном сравнения в последующем предложении. Вследствие этого они становятся фразеологизированными.

Проанализируем пример: *Ашаа кижги амыдырал көңүс билбес, бодап чок амытан болган. Аңаа бодаарга, Нарын-Белек угбазыг дузальг* (МухД, X, 74) 'Её муж оказался никчемным, безрассудным существом. По сравнению с тем Нарын-Белек полезен сестре'.

В первой фразе словосочетание *ашаа кижги* является предметом сравнения, во второй фразе слово *Нарын-Белек* – эталоном сравнения. *Аңаа бодаарга* выступает показателем сравнения. Модуль сравнения – *дузальг*. Таким образом, в двух фразах размещены компоненты сравнительной кон-

струкции, синтаксические отношения между фразами выражает скрепа *аңаа бодаарга*.

В скрепе *оозун бодаарга* первым компонентом выступает местоимение *ол* в винительном падеже, принимающее аффикс принадлежности 3-го лица. Она связывает фразы, где во второй из них выдвигается мнение, предположение по отношению к событию в первой фразе. Приведем примеры.

*Бир-ле чугаа аразында ооң чонга бижик айтып чораанын чугаалап органын база сактып алган мен. Оозун бодаарга, бистиң кырган-ававыс тыва бижик өөредиринге иденкейлиг ажылдап чораан хире кижги* (МК, II, 4) 'Во время одного разговора я запомнила то, как она рассказывала о том, как обучала народ грамоте. Судя по этому, наша бабушка, наверно, активно работала по обучению тувинской письменности'. *Бедиктен окталып бадарга, чалгыннары агаарга сыгыра бергилээр. Оозун бодаарга, музыкант куш ийин моң* (МЭ, Өч, 22) 'Когда стремительно падает с высоты вниз, ее крылья свистят в воздухе. Судя по этому, наверно, птица эта – музыкант'.

Второй компонент вышеприведенной скрепы может принимать аффикс лица *=ым* (*бода=ар=ым=га*), указывая на субъект действия: *Дайын үезиниң ырларын ырлай бээрге, кайгамчык апаар төл боор. Оозун бодаарымга, ыраажы уктуг хире улус* (ГБ, Аү, 74) 'Он же становится замечательным ребенком, когда запоёт песни времен войны. Судя по этому (букв.: как сужу по этому), они люди из певческого рода'.

В приведенном примере интерпретация события, происходящего в первой фразе, осуществляется с точки зрения субъекта действия *бода=ар=ым=га*.

Скрепа *ону (оозун) бодап көөрге* 'судя по тому', 'судя по этому' отличается от предыдущих наличием в своем составе вспомогательного глагола *көр* = 'смотреть', который в данном случае десемантизирован и усиливает предположительный характер второй фразы. Проиллюстрируем её употребление на конкретном примере.

*Чудурукпай биле Эрелзеңмааның куда-дою болбаан. Ону бодап көөрге, бо ужжаражылга аныяк кижилерниң салым-чолунга база кудаикыларның найыралыгга кончуг улуг салдарлыг болур ужжурлуг турган* (КК, УчУХ, 344) 'Свадьба Чудурукпая и Эрелзенмы не состоялась. Судя по этому, эта встреча должна была очень влиять на судьбу молодых людей и дружбу сватов'.

Скрепа *бо бүгүнү бодаарга* 'судя по всему этому' часто встречается только между абзацами. Она состоит из трех компонентов: указательного местоимения *бо*, определительного местоимения *бүгү* 'весь; вся; все; всё' в винительном падеже и причастно-падежной формы глагола *бодаарга*. С помощью этой скрепы события в предыдущем абзаце обобщаются в последующем абзаце. Кроме того во втором абзаце находится предположение по отношению ко всему первому абзацу. Продемонстрируем пример.

*А. Төгүй-оол онгу класска өөренип тургаш, чечен чогаалдың теориязын өөренишиаан, чамдык тыва чогаалчыларның чогаалдарын сайгарарын оралдажып чораан. Ол С.Токаның «Тос чадырда», С.Пюрбюнуң «Чечек», С.Сарыг-оолдуң «Саны-Мөгө» деп чогаалдарын улуу-биле үнелеп чораан. Ылаңгыя Степан Сарыг-оолдуң шүлүктеринге кончуг ынак чораан. Ооң балладазындан үзүндү номчааш, өөрүн каттырты бээр турган.*

*Бо бүгүнү бодаарга, А. Төгүй-оолдуң «Тыва шүлүк чогаалының тургузуун шинчилээриниң шенелдези» деп эртем ажылыгга Степан Сарыг-оолдуң шүлүктерин кол өзек кылдыр алганы таварылга эвес* (БЧ, Дос, 151) 'А.Төгүй-оол, будучи десятиклассником, изучая теорию литературы, пытался проанализировать произведения некоторых тувинских писателей. Он высоко ценил творения С. Тока «В берестяном чуме», С. Пюрбю «Чечек», С. Сарыг-оола «Саны-Мөгө». Особенно очень любил стихотворения Степана Сарыг-оола. Прочтя отрывок из его баллады, он рассмешил своих друзей.

Судя по всему этому, А. Төгүй-оол неслучайно брал стихи Степана Сарыг-оола за главную основу своей научной работы «Опыт исследования тувинского стихосложения».

Последующая скрепа *бо бүгү-биле дөмөйлөштүр бодаарга* ‘судя по всему этому’, ‘по сравнению со всем этим’, в отличие от вышеназванных, очень специфична в силу того, что в её семантике сочетаются и обобщение, и сравнение, и предположение. Все это зависит от содержания компонентов. В данном случае местоимение *бүгү* ‘весь; вся; все; всё’ употребляется вместе с послелогом *=биле* ‘с’, наречие *дөмөйлөштүр* ‘подобно’ используется для выражения сравнения, сопоставления.

Данная скрепа представляет собой предложение фразеологизированной структуры. Из языкового материала видно, что она встречается только между абзацами. Приведем пример.

*Чеденги чылдарда тыва литератураның мурнуку одурунче элээн хэй чаа авторлар үнүп келген. Олар – нургулайында талантылыг шүлүкчүлөр. Ооң ачызында сезенги чылдарда чаа уран ажыдыышкыннар шүлүк чогаалынга колдадыр онаашкан. Ынчаарга амгы үеде тыва шүлүк чогаалында инициатива чоорту Даржай, Черлиг-оол, Бадраже болгаш сөөлгү алды-чеоң чылдарда билдинип келген аныяк шүлүкчүлөргө дамчыттыңан деп дидим бадыйткап болур.*

*Бо бүгү-биле дөмөйлөштүр бодаарга*, литератураның кол «скрипказы» азы «ыраажызы» болур ужурлуг прозаның чаа көдүрлүүшкүнү чаа салгалдың чогаалчыларының илереп келиринден дорт хамааржыр (АК, Өд, 13) ‘В семидесятых годах в передние ряды тувинской литературы вышли несколько новых авторов. Они – в основном талантливые поэты. Благодаря этому в восьмидесятых годах новые художественные открытия главным образом приходились на долю поэзии. Так можно смело доказать о том, что инициатива в современной тувинской поэзии постепенно передавалась Даржаю, Черлиг-оолу, Бадра и молодым поэтам, ставшим известными в последние шесть-семь лет.

Судя по всему этому, новый подъём прозы, которая является главной «скрипкой» или «певницей» литературы, напрямую зависит от появления писателей нового поколения’.

В примере скрепа *бо бүгү-биле дөмөйлөштүр бодаарга* соотносит весь абзац с предыдущим абзацем.

Следует отметить, что во второй фразе, которую начинают скрепы *ону* (оозун) *бодар көөргө* ‘судя по тому’; *ону бодарга* // *оозун бодарга* // *оозун бодарымга* ‘судя по тому’ в большинстве случаев присутствуют модальные частицы, выражающие отношение к достоверности высказывания.

Теперь рассмотрим скрепы с глаголом *деңне*= ‘сравнивать’, ‘сопоставлять’: *аңаа деңнээрге* ‘по сравнению с тем’, *ооң-биле деңнээрге* ‘по сравнению с тем’.

Скрепа *аңаа деңнээрге* ‘по сравнению с тем’ состоит из глагола *деңне*= ‘сравнивать’ в форме причастия на *=ар* (=ер) в дательном падеже *=ге* и управляет местоимением *ол* в дательном падеже (*аңаа*).

*Оолакай төрөөн бажыңыңдан кажан-даа ырап көрбөөн. Аңаа деңнээрге, ооң адазы Узун-Ашак Тываның тос кожуунунуң дөгөрезинге барып каапкан* (ШК, Б, 10) ‘Оолакай никогда не отходил от родного дома. По сравнению с тем его отец Узун-Ашак побывал во всех девяти районах Тувы’.

В этом примере *Оолакай* – предмет сравнения, *Узун-Ашак* – эталон сравнения, *аңаа деңнээрге* – показатель сравнения.

*Сыдым-оол аажок шевер, эки даараныр. Ооң-биле деңнээрге, Урана хеп безин быжып көрбөөн* (АХ, Аы, 4) ‘Сыдым-оол очень умелый, хорошо шьёт. По сравнению с тем Урана даже не занималась кройкой одежды’.

В приведенном примере предметом сравнения является *Сыдым-оол*, *Урана* – эталоном сравнения, *аңаа деңнээрге* – показателем сравнения.

Далее проанализируем скрепу с глаголом *көшкүрү*= ‘сравнивать’: *аңаа көшкүрүүрдө* ‘по сравнению с тем (этим)’.

Глагол *көшкүрүр* в составе скрепы является архаичным, малоупотребительным. Данную скрепу мы встретили только в художественных произведениях писателя К.Кудажы.

*Дээрги Церерин мазуркалап турда канчаар ону! Аңаа көшкүрүүрдө, Семён ана сыра-дыр* (КК, УчУХ, 37) ‘Как хорошо танцует мазурку господин Церерин! По сравнению с тем Семён просто жердь’.

В данном примере *дээрги Церерин* – предмет сравнения, *Семён* – эталон сравнения, *аңаа көшкүрүүрдө* – показатель сравнения.

Отметим, что в статье М.И. Черемисиной, Л.А. Шаминой «Выражение сравнения в тувинском языке» *бодарга*, *деңнээрге*, *көшкүрүүрдө* охарактеризованы как специальные служебные слова, специфические свойства которых еще подлежат изучению, и выступающие в роли показателей сравнения количественного типа [9]. А в нашем случае они выявлены и рассмотрены в сочетании с местоимениями в составе скреп, функционирующих между фразами и сверхфразовыми единствами.

Следующая группа глаголов (*эрт*= ‘проходить’, *денде*= ‘усиливаться’, *кедере*= ‘усиливаться’) объединена общей семой усиления, напряженности действия.

**Скрепы с глаголом *эрт***= ‘проходить’: *оон эртсе* ‘более того’, *оон эрткеш* ‘более того’.

Глагол *эрт*= в тувинском языке имеет следующие лексико-семантические варианты: 1) проходить, проезжать; 2) перегонять, обгонять’ [10, с. 619].

Скрепа *оон эртсе* ‘более того’ (букв.: ‘от этого проходить если’) состоит из местоимения *ол* в исходном падеже и условной формы глагола *эрт*=. Приведем пример.

*Бистер, аныяк башкылар, школага болуп турган хемчеглерниң дөгөрезинге киржир турдуvus. Оон эртсе, суурнуң хэй-ништи амыдыралыңдан чыда калбас турдуvus* (ЭЦ, Тдм, 37) ‘Мы, молодые учителя, участвовали во всех мероприятиях, которые проводились в школе. Более того мы не отставали от общественной жизни села’.

В этом примере местоимение *оон* в составе скрепы содержит отсылку к первой фразе. В данном случае действие во второй фразе понимается как дополнительное действие к предыдущему и является напряженным по сравнению с ним. Это становится очевидным благодаря скрепе *оон эртсе*.

*Оон эрткеш* ‘более того’ (букв.: ‘от этого пройды’; ‘от этого проходил когда’) структурно отличается от *оон эртсе* только аффиксом деепричастия на *=аши*.

*Меңээ мырыңай карадан. Оон эрткеш, акшазын негээш турупкан* (ССүр, А, 76) ‘Меня даже подозревал. Более того потребовал денег’.

В примере местоимение *оон* указывает на первую фразу целиком. Действие во второй фразе происходит ещё усиленно, чем действие в предыдущей фразе. Связь между ними осуществляется посредством рассматриваемой скрепы.

**Скрепа с глаголом *денде***= ‘усиливаться’: *оон дендесе* ‘более того’.

*Дендесе* означает 1) в крайнем случае; более того; 2) еще более усиливаться; 3) еще более налететь, бесчинствовать’ [8, с. 424].

*Оон дендесе* состоит из формы местоимения *ол* в исходном падеже и условной формы глагола *денде*= ‘ещё более усиливаться’. В буквальном смысле ‘от этого ещё более усиливаться’.

*Бир эвес сеткилин кылын хомудадыттар болза, ол өжээрgek-даа. Оон дендесе айыылдыг эр болдур ийин* (ИБ, АК, 30) ‘Если слишком оскорбить его, он мстительный. Более того опасный парень’.

В примере местоимение *оон* в составе скрепы содержит отсылку к предыдущей фразе. Благодаря скрепе становится ясным, что уровень обострения признака (*айыылдыг*) во второй фразе ещё усиливается, чем мера напряженности признака (*өжээрgek*) в первой фразе.

**Скрепка с глаголом кедере** = 'усиливаться': *оон кедерезе* 'более того' (букв. 'от этого ещё более усиливаться если').

Глагол *кедере* = в тувинском языке представлена последующими лексико-семантическими вариантами: 1) усиливаться (о ветре, дожде, шуме и т.п.); 2) обостряться (напр. о болезни); 3) бесчинствовать [10, с. 235].

Приведем контекст функционирования скрепы *оон кедерезе*:

*Ону тыва дылче очулдуруптар болзумза, ойда барып дүжсер силер. Оон кедерезе шуваганчыларның баитары тазарып каар* (МухД, X, 86) 'Если я переведу это на тувинский язык, то упадете. Более того головы бабушек облысеют'.

В данном примере действие (*тазарып каар*) во второй фразе ещё более усиливается, чем действие (*ойта барып дүжсер силер*) в первой фразе. Они связаны между собой с помощью скрепы *оон кедерезе*.

Теперь рассмотрим скрепы с глаголом *түңне* = 'подытоживать', 'обобщать': *бо бүгүнү түңнээрге* 'в результате всего этого', 'в итоге всего этого', *бо бүгүнү түңнөп кээрге* 'в результате всего этого', 'в итоге всего этого'.

Они выражают отношения обобщения, подытоживания между фразами.

*Поэзияның ат-алдары дыңзаан. Ооң жанр хевирлери, темалары калбарган. Шүлүкчүлөргө мергежилди бедээн.*

*Бо бүгүнү түңнээрге, тыва шүлүк чогаалы профессионалдыг шынарлы-биле сезген чылдарда прозаны ажа берген хире* (АК, Өд, 23) 'Популярность поэзии усилилась. Её темы, виды жанров расширились. Мастерство поэтов повысилось'.

В итоге всего этого, наверно, в восьмидесятых годах развитие тувинской поэзии опередило прозу'.

В приведенном примере отмеченная скрепа относится ко всему первому абзацу, при этом начиная второй абзац. Она обобщает, подытоживает все события в предыдущем абзаце.

Четырехкомпонентная скрепа *бо бүгүнү түңнөп кээрге* 'в итоге всего этого; в результате всего этого' по структуре сходна с придаточным предложением времени. Она образована с помощью местоимений – указательного *бо*, определенного *бүгү* в винительном падеже, глаголов *түңне* = в форме дееспричастия на *-п* и *кел* = 'приходить' в причастно-падежной форме (*кел-ир-ге*).

*Кырганнарның тоол, тывызы, аныктарның ыры, кожамы, төрөөн черимниң каас-чаражы болгаш байлаа шүлүкчү болу бергенимниң бир ужуу апарган боор. Бо бүгүнү түңнөп кээрге, чурттап эрткен кайгамчык үем, төрөөн черимниң экономика болгаш культура сайзыралы шүлүктөрүмниң ужуу болган* (АД, Ск, 94) 'Сказки, загадки пожилых, песни, частушки молодых, красота и богатство моего родного края, наверно, стали поводом для моего становления как поэта. В итоге всего этого прожитое мною чудесное время, экономическое и культурное развитие моей родной земли послужили основой моих стихов'.

В примере скрепа *бо бүгүнү түңнөп кээрге* обобщает, подытоживает событие в первой фразе. Её компоненты фразеологизированы.

Ниже представлены скрепы с глаголом *барымдаала* = 'учитывать', 'основываться на чём-либо, соблюдать что-либо, придерживаться чего-либо': *ону барымдаалааш* 'учитывая это', *мону барымдаалааш* 'учитывая это'; *ол бүгүнү барымдаалааш* 'учитывая все это', *бо бүгүнү барымдаалааш* 'учитывая все это'.

#### Библиографический список

1. Шамина, Л.А. Аналитические средства связи союзного и межфразового типа в тувинском языке // Показатели связи в сложном предложении: сб. ст. - Новосибирск: Наука, 1987.
2. Шамина, Л.А. Формирование фонда аналитических скреп в тувинском языке (на материале фольклорных и современных художественных текстов) // Языки коренных народов Сибири. - 2006. - Вып. 18.

Приведенные средства связи выражают причинные отношения между фразами. Глагол *барымдаала* = в составе скрепы встречается только в форме дееспричастия на *-гааш*. Например:

*Соксаал чок эм ижер деп чүве турбас. Ол кижиниң кайдыкшылынга хоралыг.*

*Ону барымдаалааш, эм-таң аймаан чонга садарынга контролду күштелдирген* (ДолМ, Чх, 2) 'Не может быть такого, что надо непрерывно принимать лекарство. Это вредно для здоровья человека'.

Учитывая это, усилен контроль над продажей лекарства народу'.

В рассматриваемом примере *ону барымдаалааш* начинается второй абзац, где событие происходит на основе, по причине событий в первом абзаце.

*Херек кырында «Хайыраан бот» деп ишениң төнчүзүнде өш-өжсөөн сүрер чорукту чүлдүзүнген бода база бар. Чүге дээрге Седип Кенден-Хууракты бижектеп өлүргенин аңгы демисели-биле холбааштары берге. Хуу өш-өжсөөн сүрер чорук социалисттик гуманизмниң идеалына шуут таарышпас.*

*Бо бүгүнү барымдаалааш, ишениң таарымча чок чогааттынган төнчүзүн чаартыр деп С.Петренкоң саналы чөптүг болган деп бодаар мен* (АК, Өд, 286) 'На самом деле в концовке пьесы «Хайыраан бот» есть и идея о том, что месть приветствуется. Потому что трудно связывать с классовой борьбой то, что Седип убил Кенден-Хуурака ножом. Отмщение совсем не соответствует идеалу социалистического гуманизма'.

Учитывая все это, я думаю, что справедлива была рекомендация С. Петренко по поводу того, что нужно обновить неприятно сочиненный финал пьесы'.

В этом примере *бо бүгүнү барымдаалааш* выступает сверхфразовой скрепой. Событие во втором абзаце происходит с учетом событий в первом абзаце.

Следует отметить, что эти скрепы чаще всего встречаются в текстах книжного стиля.

Таким образом, в пополнении фонда местоименных скреп активное участие принимают полнозначные глаголы *бода* = 'думать', 'мыслить', 'сравнивать', *денне* = 'сравнивать', *көшкүрү* = 'сравнивать', *эрт* = 'проходить', *денде* = 'усиливаться', *кедере* = 'усиливаться', *түңне* = 'подытоживать', *барымдаала* = 'учитывать', которые в данном случае выполняют служебную функцию. Как правило, они управляют местоимениями и требуют от них соответствующего падежного оформления.

Итак, местоименные компоненты в них указывают на тему, выраженную в первой фразе, а глагольные – выражают семантические отношения между событиями, выраженными фразами. Следовательно, скрепы связывают два предложения, отделенные друг от друга точкой. Среди них есть и те, которые выступают между абзацами (*бо бүгүнү бодаарга, ону барымдаалааш, бо бүгүнү түңнээрге* и т.д.).

Скрепы, образованные с помощью глаголов *барымдаала* - 'учитывать', *түңне* - 'подытоживать', стилистически маркированы, отмечены в текстах книжного стиля. Чаще всего они встречаются в переводных текстах.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Минобрнауки РФ в рамках реализации федерально-целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 годы» по государственному контракту №П 849.*

3. Шамина, Л.А. Аналитические скрепы в тувинском языке // Асимметрия как принцип функционирования языковых единиц: сб. ст. - Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 2008.
4. Черемисина, М.И. Очерки по теории сложного предложения / М.И. Черемисина, Т.А. Колосова. - Новосибирск: Наука, 1987.
5. Сат, Ш.Ч. О некоторых служебных словах, возникших на базе глагольной основы *ди-* (// *де-*) 'говорить' в тувинском языке // Ученые записки ТНУИЯЛИ. - 1968. - Вып. 13.
6. Оюн, М.В. Придаточные определительные предложения, вводимые служебными словами *деп*, *дээр*, *дээн* в тувинском языке // Тюркские языки Сибири: сб.ст. - Новосибирск: Изд-во ИИФФ, 1983.
7. Шамина Л.А. Изъяснительные конструкции со скрепой *деп* в тувинском языке // Предложение в языках Сибири: сб. ст. - Новосибирск: Изд-во ИИФФ, 1989.
8. Толковый словарь тувинского языка / под ред. Д.А. Монгуша. - Новосибирск: Наука, 2003. - Т. I.
9. Черемисина, М.И. Выражение сравнения в тувинском языке / М.И. Черемисина, Л.А. Шамина // Языки коренных народов Сибири. - 1996. - Вып. 3.
10. Тувинско-русский словарь / под ред. Э.Р. Тенишева. - М.: Советская энциклопедия, 1968.

## Bibliography

1. Shamina, L. A. Analiticheskie sredstva svyazi soyuznogo i mezhfrazovogo tipa v tuvinskom yazyke Pokazateli svyazi v slozhnom predlozhenii: sb. st. - Novosibirsk: Nauka, 1987.
  2. Shamina, L. A. Formirovanie fonda analiticheskikh skrep v tuvinskom yazyke (na materiale fol'klornykh i sovremennykh hudozhestvennykh tekstov) Yazyki korennykh narodov Sibiri. - 2006. - Vyp. 18.
  3. Shamina, L. A. Analiticheskie skrepy v tuvinskom yazyke // Asimetriya kak princip funkcionirovaniya yazykovykh edini-c: sb. st. - Novosibirsk: Izd-vo Novosib. gos. un-ta, 2008.
  4. Cheremisina, M. I. Ocherki po teorii slozhnogo predlozheniya / M. I. Cheremisina, T. A. Kolosova. - Novosibirsk: Nauka, 1987.
  5. Sat, Sh. Ch. O nekotorykh sluzhebnykh slovah, vznikshih na baze glagol'noj osnovy di- (// de-) 'govorit' v tuvinskom yazy-ke // Uchenye zapiski TNIIYaLI. - 1968. - Vyp. 13.
  6. Oyun, M. V. Pridatochnye opredelitel'nye predlozheniya, vvodimye sluzhebnyimi slovami dep, d]jr, d]jn v tuvinskom yazyke // Tyurkskie yazyki Sibiri: sb. st. - Novosibirsk: Izd-vo IIFF, 1983.
  7. Shamina L. A. Iz'snitel'nye konstrukcii so skrepoy dep v tuvinskom yazyke // Predlozhenie v yazykah Sibiri: sb. st. - Novosibirsk: Izd-vo IIFF, 1989.
  8. Tolkovyy slovar' tuvinskogo yazyka / pod red. D. A. Mongusha. - Novosibirsk: Nauka, 2003. - T. I.
  9. Cheremisina, M. I. Vyrazhenie sravneniya v tuvinskom yazyke / M. I. Cheremisina, L. A. Shamina // Yazyki korennykh nardo-dov Sibiri. - 1996. - Vyp. 3.
  10. Tuvinsko-russkij slovar' / pod red. E. R. Tenisheva. - M.: Sovetskaya Jnciklopediya, 1968.
- Статья поступила в редакцию 31.05.2011*

УДК 811.11'37

*Varchenko T.G., Prokopieva S.M. SOURCES OF ORIGIN AND GERMAN DANGUAGE BODY OF CATCHWORDS IN "MIRROW OF CHANGING WORLD".* In work oriented on mass culture and heterogeneous in semantics and in character of function the body of German language catchwords with the regard of cardinal changes, which have found their language reflection in German reality are described.

**Key words:** German phraseology, catchword, catchwords.

**Т.Г. Варченко**, доц. СВФУ, г. Якутск, E-mail: vartg@mail.ru; **С.М. Прокопьева**, проф. СВФУ, г. Якутск, E-mail: dsmplana@mail.ru

## ИСТОЧНИКИ ПРОИСХОЖДЕНИЯ И КОРПУС КРЫЛАТЫХ ВЫРАЖЕНИЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА «В ЗЕРКАЛЕ ИЗМЕНЧИВОГО МИРА»

В работе описаны ориентированные на массовую культуру и средства массовой информации источники происхождения и неоднородный по семантике и характеру функционирования корпус крылатых выражений немецкого языка с учетом кардинальных перемен, которые нашли свое языковое отражение в немецкой действительности.

**Ключевые слова:** немецкая фразеология, крылатое слово, крылатое выражение.

В настоящее время необычайно возрос интерес ученых к крылатым единицам. Внимание лингвистов к данным языковым единицам, представляющим собой значительные пласты в современных литературных языках, вполне оправданно: как символ принадлежности индивида к определенному социуму, как средство национально-культурной идентификации личности, крылатые единицы являются репрезентантами культуры в самом широком смысле ее понимания.

Специалисты, которые исследуют крылатые выражения (далее – КВ), единодушно в числе главных их свойств признают его сохраняющуюся связь с источником или автором [1-12].

Еще Г. Бюхман считал, что у крылатых слов "источник или литературное происхождение должны быть известны (доказуемы)" [13, с. 129]. С.Г. Займовский полагал, что «знание первоисточника, знание момента и обстоятельств, при которых родилось то или иное выражение, часто бывает существенно для правильного понимания цитаты. Знать же, почему и при каких обстоятельствах оно употреблено впервые, - значит получить возможность самому процитировать эту фразу к месту и ко времени» [2, с. 15-16].

Важнейшими культурными источниками КВ являются Библия, античная культура, мировая художественная литература, фольклор, история и философия. Однако в наше время

КВ из античной литературы и Библии употребляются значительно реже, чем в XVIII - XIX веках, когда их цитирование было делом образовательного и социального престижа. Классическое образование с обширными сведениями об античности, с изучением латыни и греческого сменилось сегодня ориентацией на массовую культуру, средства массовой информации, что подтверждают составители словарей: "Natürlich sind immer noch die Bibel, die klassische deutsche Literatur und die Weltliteratur gern benutzte Zitatenspenden. Aber es zeigt sich eine deutliche Verschiebung hin zu aktuellen Schlagwörtern oder Slogans aus den Bereichen Politik und Werbung" [14, с. 13].

Со 2-й половины XX-го века в Германии произошли кардинальные перемены - изменились политические условия жизни, были достигнуты значительные успехи в экономической и социальной жизни. Этот период характеризуется необычайным расширением информационного пространства и возникновением новых технологий. Несомненно, что данные явления нашли свое отражение в немецкой действительности.

КВ, появившиеся во 2-й половине XX-го века, как отражение языковой действительности для наглядности могут быть представлены в виде пяти лингвосфер: кино и телевидение, реклама, шлягеры, современный театр и литература и политика, каждая из которых обозначает вербальный элемент - составную часть общественной коммуникации.

Языковая форма массовой коммуникации приобретает относительную самостоятельность как своеобразная подсистема национального языка, в которой действуют специфические закономерности. Существенной причиной, порождающей эти закономерности, является своеобразие циркуляции именно массовых информационных потоков.

Наиболее существенные их черты и определяют те экстралингвистические факторы, от которых в той или иной степени зависит протекание языковых процессов.

Во-первых, это небывалое распространение речевого воздействия на многомиллионные массы носителей языка, что приводит к массированному, целенаправленному формированию языкового сознания практически всего населения. Социологи не без основания утверждают, что "поведение человека перед лицом информации, поступающей к нему в виде языковых текстов, обладает своей спецификой. Доминанта его поведения как бы "перемещается" в сферу того, что нередко называют сферой "языкового сознания", т. е. того уровня сознания, на котором образы, представления и мыслительные структуры обретают языковое оформление" [15, с. 130].

Во-вторых, цикличность, периодическая повторяемость и воспроизводимость языковой материи, определенных речевых пассажей, формулировок, клише. Этот фактор, с одной стороны, подкрепляет массированность речевого воздействия его повторяемостью, а с другой - формирует новую стилистическую доминанту, которая является показателем особого функционального стиля - стиля массовой коммуникации.

В-третьих, широкое, даже глобальное использование многообразных современных технических средств для фиксации, хранения и передачи вербальной информации, о чем еще в 1974 году писал В.Г. Костомаров: "Язык массовой коммуникации, по-видимому, следует толковать как оформляющийся новый тип функционально-стилевых единств, в которых идет процесс опробования возможных путей реализации общего конструктивного принципа, более активный и менее структурно и традиционно обоснованный, чем в сложившихся исторических стилях, и широко вовлекающий в сферу своего влияния внеязыковые технические возможности" [16, с. 58].

В-четвертых, углубляющаяся демократизация процесса формирования текстов массовой информации; имеется в виду не только деятельность штатных журналистов и публицистов, но и участие широких слоев населения с различным социальным и профессиональным опытом, с различным уровнем языковой подготовки (в газетных рубриках "Lesebriefe", теле- и радиointервью, дискуссиях и др.).

Взаимодействие перечисленных факторов способствует созданию языкового узуса эпохи, пропагандируемого и стремительно развивающегося средствами массовой коммуникации; узуса, лавинообразности распространения вербальных инноваций которого способствует быстрому распространению и популярности новых КВ.

Если прежний языковой обычай, так сказать "домассово-коммуникативный узус", был связан с деятельностью таких общественных институтов, как школа, театр, государственные учреждения, имевший ограниченный охват аудитории, то "массово-коммуникативный узус" распространяет свое влияние на практически безграничную аудиторию.

Совершенно очевидно, что с развитием и совершенствованием системы средств СМК увеличивается зависимость речевой культуры общества от текстов, предназначенных для многочисленных кино- и телевизионных фильмов, радиопесен и шлягеров, определяющих духовный профиль общей культурно-развлекательной индустрии ФРГ. Технические средства коммуникации стали материальными средствами существования "массовой культуры", каналами ее распространения.

Сам факт популярности массовой культуры предполагает, что она удовлетворяет какие-то запросы многомиллионной аудитории, например, развлекает, забавляет, стремится сделать свою продукцию интересной, нужной, доступной, понятной в равной степени всем слоям населения независимо от их социального статуса и образованности (за исключением снобистски настроенной интеллигентской элиты).

Необходимо заметить, что во 2-й половине XX-го века произошли заметные изменения в системе и объеме школьного образования Германии, в том числе уменьшении роли классической филологии, сокращении объема культурно-исторической информации. Классические цитаты, КВ все более становятся достоянием образованных людей, и лидирующее положение среди источников КВ занимают СМК и массовая культура.

Давление новой информационно-просветительской стилистики, расширение информационного пространства и возникновение новых технологий привели к увеличению источников КВ. Это отмечает также Л.П. Дядечко: «Среди новых тенденций отмечается разворот эпитонимики<sup>1</sup> в сторону телетекстов как наиболее массовых и действенных, формирующих стереотипы повседневного, в т.ч. речевого, поведения современного человека, а также появления нового для отечественного телезрителя типа источника – рекламных текстов, проникающих вглубь сознания и с легкостью превращающихся в ходячие формулы» [17, с. 171].

Однако условия и пути формирования КВ не могут быть универсальными, "путь" в современный вокабуляр каждой единицы своеобразен. Слишком отличаются друг от друга сами источники КВ, временные, социальные, политические и другие факторы, создающие фон, на котором осуществляется их употребление. Раньше вхождение в литературный язык какого-либо изречения, высказывания зависело не только от того, насколько глубокая и оригинальная мысль заложена в нем и насколько удачно она выражена, но и от того, кому она принадлежит, авторитетен ли автор высказывания, достаточно ли высокое место занимает он в социальной иерархии и попало ли это изречение в известное, читаемое, часто цитируемое произведение. Популярность КВ, восходящих к художественной литературе, зависело от масштаба таланта писателя, от вкусов читающей публики, от степени актуальности произведения, от тиражей, от произвола власти и т.д.

<sup>1</sup> Как общее для всех типов КС(В) наименование Л.П. Дядечко использует термин эпитоним от др.-греч. *epea pteroenta* «крылатые слова» и *опута* «имя, название». Автор предлагает следующую терминосистему, «в которой нашла свое отражение иерархическая зависимость более частных понятий и соответствующих им терминов.

В популяризации же новых КВ активное участие принимают радио, кино, телевидение, видео- и звукозаписывающая техника. Их способность многократно тиражировать произведения искусства малой формы, делать их достоянием многомиллионной аудитории создают тот благоприятный фон, на котором процессы перехода цитат в крылатые могут завершаться в кратчайшие сроки. Надо заметить, однако, что ускоренное, “поточное” производство для многих КВ, приводит к своеобразной девальвации, они легко забываются, устаревают, но им на смену приходят другие КВ.

Поэтому наряду с КВ, восходящими к каноническим книгам христианства, к литературным и античным источникам, к театральным постановкам или высказываниям исторических лиц, которые сформировали и до сих пор пополняют «золотой» фонд КВ немецкого языка, нами рассматриваются также новые КВ, сформировавшиеся в XX – XXI в.в. на основе синтетических жанров искусства (оперы, оперетты, романа, песни), а также «массовой культуры» и средств массовой коммуникации.

Под новыми КВ (далее – НКВ) мы понимаем “устойчивые словесные комплексы”, обладающие дифференциальными признаками КВ, источниками происхождения которых являются “массовая культура” и СМК (тексты популярных шлягеров, рекламы, названия и реплики из кино- и телефильмов, телепередач и т.д.).

«В настоящее время включение КС(В) в речь стало бытовым явлением, перестало быть приметой литературности в рафинированном виде. Естественно, что расслоение в сфере, частоте и прочих особенностях функционирования, наблюдаемое в лексико-фразеологическом фонде в целом, экстраполируется на эптимику: каждая возрастная, социальная группа имеет свои приоритеты в области цитации, и употребление какой-то части КВ остается прерогативой интеллектуалов. В любом случае эптонимы входят в активный лексикон носителей языка потому, что привлекают своим высоким экспрессивным потенциалом» [17, с. 171 – 172].

Однако и НКВ неоднородны по своей семантике и характеру функционирования и требуют, по нашему мнению, разграничения на две группы:

1) НКВ традиционного типа из произведений, которые уже в наше время признаются классикой: это касается, например, НКВ из фильмов Ингрид Бергман, Стивена Спилберга, Райнера Фасбиндера и т.д., литературных произведений Сомерсета Моэма, Макса фон дер Грюна, Леонарда Франка и т.д., театральных пьес Тенесси Уильямса, Эдварда Олби, Джона Осборна и т.д. Также в эту группу относятся высказывания исторических лиц, лозунги общественных и политических движений.

2) тривиальные НКВ, к которым можно отнести, например, НКВ из текстов шлягеров, рекламных роликов, частично из кинофильмов, литературных произведений и театральных постановок.

“Тривиальность” обычно понимают как синоним “банальности”. В более широком смысле эпитет “тривиальный” употребляют как синоним продукции массовой культуры, подразумевая под ним нечто противоположное классической, элитарной, а также авангардистской культуре.

Тривиальные НКВ используются носителями языка в виде речевых клише (штампов). Используя термин “клише”, будем говорить о заготовке с фиксированной схемой воспроизводства, компактной, но вместительной конструкции, выполняющей утилитарную функцию лаконизации речи.

Для характеристики тривиальных НКВ следует, на наш взгляд, выделить критерии “массовость” и “обыденность”. “Массовость” как источник происхождения из “массовой культуры” и СМК, известность и общеупотребимость; “обыденность” как характеристика текущей современности, настоящего времени.

Например тривиальное НКВ: “*Dolce vita*”. Попытаемся описать данную НКВ как тривиальную, применяя вышеуказанные критерии.

1) происхождение: “массовая культура” и СМК (является названием итальянского фильма)

2) известность: фиксация цитаты словарями Duden [14], Küpper [19], Küpper [20]; данные проведенного нами социолингвистического опроса носителей немецкого языка показали, что степень известности данной цитаты респондентами составляет 95 %

3) общеупотребимость: наблюдения над употребляемостью данной НКВ, проведенные в результате просмотра современной немецкой прессы, указывают на частотное использование данного выражения, например:

“*Dolce vita für alle: Nach “Basic cooking” und “Basic baking” gibt’s jetzt “Italian Basics”* [Für Sie 2000, Nr. 23] - реклама кулинарной книги итальянской кухни.

*Das süsse Leben... auf der Sonnenseite. Willkommen bei la-dolce-villa! Wie der Name schon klingt: Geniessen Sie „la dolce vita“ in der eigenen Villa oder Wohnung in südlicher Atmosphäre. Ein Leben in einem herrlich-gesundem Klima und in der Geborgenheit der neu erworbenen Immobilie.* - реклама виллы на юге Германии [http://www.la-dolce-villa.com/, 2008]

*November 2010 hat miope für die aktuelle Ausstellung Dolce Vita ein schlichtes Küchenschränkchen und eine Lampe, welche in die Ferne- hinein ins süsse Leben trägt... kreiert. miope u Dolce Vita!* - реклама мебели [http://www.mi-o-pe.de/miope\_3, 2010]

«*Busreise Italien Rundreise - La Dolce Vita - das süsse Leben*» - реклама автобусных экскурсий по Италии [http://www.buswelt.de/busreisen/busreisen\_gargano\_montecatini\_terme\_capri\_pompeji\_sorrent\_lucca\_rom\_florenz\_35126.html, 2011]

Происходит перенос на различные продукты массового потребления.

4) обыденность: тривиальное НКВ “*Dolce vita*” употребляется для обозначения беззаботной, полной наслаждения жизни, т.е. образ отражает тривиальное клише: “богатые живут хорошо”. В данной НКВ заложен имидж потребителей рекламируемых товаров и услуг, предлагаемых рецептов, а именно людей, предпочитающих дорогие вещи и качественные продукты питания, не отказывающих себе в удовольствиях. Обыденность в этом случае кроется в создании тривиального клише: как думают, понимают, оценивают жизнь простые люди.

Классические же КВ отличаются от тривиальной НКВ своим происхождением (критерий 1: классический источник), характером восприятия (критерий 4: ассоциации с важным периодом в истории, великим событием, гениальным человеком и т.д.) и употребления (критерий 3: используется для характеристики чего-то важного, значительного, для привлечения аргумента, авторитета и др.). Возможно, любое классическое КВ, например: “*Ich kam, ich sah, ich siegte*”, также являлось для современников появления данного КВ обыденным, тривиальным, но в настоящее время воспринимается как выражение, отягощенное “генетической памятью” [13, с. 23], авторитетностью источника, имеющее богатый смысл и длительную историю функционирования.

По свидетельству Плутарха (“Сравнительные жизнеописания. Юлий Цезарь”, L.), этой фразой Юлий Цезарь сообщил в письме к своему другу Аминтию о победе в сражении при Зеле в августе 47 г. до н. э. над понтийским царем Фарнаком, сыном Митридата.

Светоний (“Божественный Юлий”, XXXVII) сообщает, что эта фраза была начертана на доске, которую несли перед Цезарем во время его понтийского триумфа. По словам римского историка Кассия Диона [XVII, 48], Цезарь гордился этой победой больше, чем всеми другими одержанными им победами.



Это КВ дана для характеристики текущей современности: выборы президента в России, ср.:

*Die Wahlen des Präsidenten in Russland: Veni, vidi, vici* [FAZ, 4.04.00].

Возникает ряд ассоциаций нетривиального характера, связанных с историей происхождения и функционирования данного КВ: говоря о Путине, возникает образ Юлия Цезаря, невольно появляются ассоциации: быстрота, натиск, победа. Авторитетность цитаты усиливается тем, что она приведена на латинском языке.

06.09.07 *Johnny Depp erobert Venedig, Quentin nicht Johnny kam, sah und siegte*

*Alles schlief - aber dann kam Johnny. Die Filmfestspiele von Venedig haben seit Mitte der Woche in puncto Rummel stark nachgelassen. Dies änderte sich schlagartig, als Johnny Depp am Lido „erschien“.*

*Bereits mittags beginnen sich normalerweise vor dem großen Film-Casino am Lido Schwärme von Fans zu bilden, die dann den ganzen Tag ausharren, um schließlich abends für einige Augenblicke ihren Star aus nächster Nähe grüßen zu dürfen. Als sich Mitte der Woche Johnny Depp angesagt hatte, änderte sich dieses Bild schlagartig. Die ersten Fans schlugen bereits frühmorgens ihre Zelt vor dem Kino-Palazzo auf, um sich einen Platz an der Sonne, oder in diesem Fall in der Nähe von Johnny zu sichern.*

*Johnny kam, sah und siegte* - название статьи об ошеломляющем успехе на Венецианском кинофестивале фильма с участием Джонни Деппа [<http://www.seitenblicke.at/top-news/starstories/tag/09062007>]

КВ употребляется в трансформированном виде: первый компонент КВ, подвергающийся замене, служит номинацией уже другого лица. Однако сохраняются прочные связи с первоисточником и вновь возникают ряд ассоциаций: быстрота, натиск, победа. КВ не воспринимается носителями языка как обыденное.

Таким образом, в основу разграничения тривиального НКВ от НКВ классического типа может быть взято понятие “семантический довесок”<sup>1</sup> (терминология С.Г. Шулержковой), под которым мы будем понимать дополнительную информацию в виде ассоциативных связей тривиально-нетривиального характера с первичным контекстом-источником.

Нельзя не согласиться с замечаниями С.И. Ожегова о том, что каждое КВ обладает “индивидуальностью и смысловой насыщенностью, неотделимой от ассоциаций с ... печатью авторства” [18, с. 126]. При рассмотрении вопроса о характере ассоциативных связей необходимо четко указать на различие между данными об источнике происхождения того или иного НКВ, а также особенностями употребления в современной речи. Употребление НКВ в речи всегда ассоциируется (в большей или меньшей степени) с первичным контекстом и отсюда, тем, что они кроме своего основного значения несут специфическую дополнительную смысловую нагрузку, т.е. ссылка на источник, на автора и обстоятельства появления и сферу применения НКВ обуславливает характер “семантического довеска”. При этом значение составных компонентов не снимается, а образует совместно с настраиваемыми ассоциациями с контекстом-первоисточником совокупное содержание НКВ тривиального / нетривиального плана. Например, НКВ:

*“I have a dream”* – высказывание из речи Мартина Лютера Кинга, произнесенной 28 августа 1963 года, в которой он, говоря о равноправном обществе, многократно повторяет слова *“I have a dream”* (*“Ich habe einen Traum”*). Ср.: *“Ich habe einen Traum, dass eines Tages auf den roten Hügeln von Georgia die Söhne früherer Sklavenhalter miteinander am Tisch der Brüderlichkeit sitzen können”* und *“Ich habe einen Traum, dass meine vier kleinen Kinder eines Tages in einer Nation leben*

*werden, in der man sie nicht nach ihrer Hauptfarbe, sondern nach ihrem Charakter beurteilen wird”*. Данная НКЦ означает призыв к равноправию в обществе, неразрывна связана с именем темнокожего американского гражданина Мартина Лютера Кинга, сформулировавшего в лаконичном призыве задачу расового единства. Так при помощи всей совокупной формы НКВ создается дополнительная информация, “семантический довесок” нетривиального характера, не вытекающий непосредственно из значения компонентов.

Сходным образом выражаются нетривиальные ассоциации в НКВ *“Dies ist ein kleiner Schritt für einen Menschen”* – высказывание американского астронавта Нейла Армстронга. Когда он первым 20 августа 1969 г. ступил на поверхность Луны, он произнес фразу, ставшую впоследствии “крылатой” благодаря СМК: *“That’s one small step for a man, one giant leap for mankind”* (*“Dies ist ein kleiner Schritt für einen Menschen, ein riesiger Sprung für die Menschheit”*). Нетривиальный “семантический довесок” обусловлен важным событием в жизни всего человечества.

Аналогично ассоциативные связи с контекстом-первоисточником выражены в НКВ *“Haus ohne Hüter”* - названии романа Генриха Белля (1954), в котором автор пишет о судьбе двух женщин-вдов, потерявших своих мужей на войне и вынужденных в одиночку воспитывать своих сыновей. Подобная тема прослеживается в НКВ *“Draussen vor der Tür”* - названии театральной пьесы Вольфганга Бюхнера. В образе вернувшегося с войны солдата автор изображает тоску и одиночество всего военного поколения. Это люди, которые хотят вернуться к нормальной жизни, но не могут, потому что разрушены социальные условия, в которых они раньше жили, а к новым они не могут приспособиться. Нетривиальность НКВ четко проступает в проблеме, затронутой авторами: последствия войны в масштабе отдельной семьи, всего поколения Германии.

В тривиальных НКВ отсутствуют ассоциации с масштабностью исторического события, серьезностью и актуальностью проблемы и т.д., цитата употребляется пользователем, не “отягощая” его интеллектуальным, событийным или иным серьезным подтекстом. Например, *“Wir wollen niemals auseinandergehen”* - название шлягера 1960 г., исполненной актрисой и певицей Хайди Брюль; *“Der grosse Blonde mit dem schwarzen Schuh”* - название французского фильма 1972 г., снятого в форме пародии на работу тайного агента.

“Семантический довесок”, выступая показателем тривиальности/ нетривиальности НКВ, иногда более существенен, чем значение: например, исходя лишь из компонентного значения тривиального НКВ *“Dort, wo die Blumen blühen”*, т.е. рассматривая данное выражение без взаимосвязи с источником происхождения, трудно было бы понять его смысл. Его можно было бы принять за структурный фрагмент сложно-подчиненного предложения с незавершенным компонентным содержанием. Однако, как свидетельствует материал устного опроса информантов, эта ТКВ функционирует в речи, четко ассоциируясь с содержанием знаменитого шлягера Фредди Куина, поэтому цитата воспринимается носителями немецкого языка в неразрывной связи с содержанием тривиального контекста-первоисточника.

Материал исследования свидетельствует о влиянии СМИ на источники происхождения и корпус современного немецкого фонда КВ. Распространителями НКВ, способствующими их широкой известности и частому употреблению в речи современников, являются в наше время СМИ (интернет, кино, телевидение, эстрада, реклама). Указание на характер контекста-первоисточника дает возможность в ассоциативном порядке обозначить каждое конкретное КВ как тривиальное / нетривиальное.

<sup>1</sup>В лингвистике употребляется также термин “ассоциации с контекстом” (см., раб. В.В. Виноградова, С.И. Ожегова и др.). Кроме того употребляется также термин “печать индивидуального творчества” (см. раб. Л.Ф. Ершова-Белицкая), “отнесенность высказывания к определенной ситуации” (см. раб. П.А. Лекант).

#### Библиографический список

1. Михельсон, М.И. Ходячие и меткие слова: сб. рус. и иностр. цитат, пословиц и отдельных слов (иносказаний). – М., 1994.
2. Займовский, С.Г. Крылатые слова. Справочник цитаты и афоризмы. – М.;Л., 1930.
3. Ашукин, Н.С. Крылатые слова. Литературные цитаты, образные выражения / Н.С. Ашукин, М.Г. Ашукина. – М., 1987.
4. Архангельский, В.Л. Устойчивые фразы в современном русском языке. – Рн/Д., 1964.
5. Райхштейн, А.Д. Немецкие устойчивые фразы: пособие по лексикологии немецкого языка. – М., 1971.
6. Коваль, А.П. Крылаті слова – важливий стилістичний засіб // Українська мова і література в школі / А.П. Коваль, В.В. Коптілов. – 1964. - № 7.
7. Булатов, М.А. Крылатые слова. – М., 1958.
8. Чернышева, И.И. Фразеология современного немецкого языка. – М., 1970.
9. Бабкин, А.М. Русская фразеология, ее развитие и источники. – Л., 1970.
10. Берков, В.П. Русско-английский словарь крылатых слов / В.П. Берков, И.А. Уолш. – М., 1988.
11. Максимов, С.В. Крылатые слова. – М., 1989.
12. Назарян, А.Г. Фразеология современного французского языка. – М., 1987.
13. Шулежкова, С.Г. Крылатые выражения русского языка, их источники и развитие. – Челябинск, 1995.
14. Duden. Zitate und Aussprueche: Herkunft und aktueller Gebrauch. - 1993. - Bd. 12.
15. Горелов, И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. – М., 1980.
16. Костомаров, В.Г. Лингвистический статус массовой коммуникации и проблема “газетного языка”: (на материале советской прессы) // Психолингвистические проблемы массовой коммуникации. – М., 1974.
17. Дядченко, Л.П. Крылатые слова как объект лингвистического описания: история и современность. – Киев, 2002.
18. Ожегов, С.И. О крылатых словах (По поводу книги Н.С. и М.Г. Ашукных “Крылатые слова”). – В кн.: Лексикология. Лексикография. Культура речи: учебное пособие для ВУЗов. – М., 1974.
19. Küpper, H. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. - Hamburg, 1970. - Bd.6.
20. Küpper, H. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. - Stuttgart, 1990.

#### Bibliography

1. Mihelson M.I. Hodjachie i metkie slowa. Sb. rus. i inostr. zitat, poslowizy i otdelnyh slow (inoskasanij). – М., 1994.
  2. Sajmowski S.G. Krylatye slowa. Sprawochnik zityaty i aforizmy. – М.-Л., 1930.
  3. Ashukin N.S. Krylatye slowa. Literaturnye zityaty, obraznye wyrasheniya / N.S. Ashukin, M.G. Ashukina. – М., 1987.
  4. Arhangelskij W.L. Ustojchiwyie frazy w sowremennom russkom jasyke. – Rn/D., 1964.
  5. Rajhshtein A.D. Nemezkie ustojchiwyie frazy. Posobie po lexicologii nemezkiego jazyka. – М., 1971.
  6. Kowal A.P. Krylati slowa – washliwiy stilistichnij zasib // Ukrainka mowa i literature w shkoli / A.P. Kowal, W.W. Koptilow. – 1964. - №7.
  7. Bulatow M.A. Krylatye slowa. - М., 1958.
  8. Chernyshowa I.I. Fraseologija sowremennogo nemezkiego jasyka. – М., 1970.
  9. Babkin A.M. Russkaja fraseologija, ee raswitiye i istochniki. – L., 1970.
  10. Berkow W.P. Russko-anglijskij slower krylatyh slow / W.P. Berkow, I.A. Uolsh. – М., 1988.
  11. Maksimow S.W. Krylatye slowa. – М., 1989.
  12. Nasarjan A.G. Fraseologija sowremennogo franzuzskogo jasyka. – М., 1987.
  13. Shulesckowa S.G. Krylatye wyrasceniya russkogo jasyka, ih istochniki i raswitie. – Cheljabinsk, 1995.
  14. Duden. Zitate und Aussprueche: Herkunft und aktueller Gebrauch. - Bd. 12. - 1993.
  15. Gorelow I.N. Newerbalnye komponenty kommunikazii. – М., 1980.
  16. Kostomarow W.G. Lingwisticheskij status massowoj kommunikazii i problema “gazetnogo jazyka”: (na materiale sowetskoj pressy) // Psiholingwisticheskie problem massowoj kommunikazii. – М., 1974.
  17. Djadechko L.P. Krylatye slowa kak object lingwisticheskogo opisaniya: istoriya i sowremennost. – Kiew., 2002.
  18. Oshegow S.I. O Krylatyh slowah (Po powodu knigi N.S. i M.H. Ashukinyh “Krylatye slowa”). – W kn.: Lexikologija. Lexikografija. Kultura rechi. Uchebnoe posobie dlja WUZow. – М., 1974.
  19. Küpper H. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. - Bd.6.- Hamburg, 1970.
  20. Küpper H. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. - Stuttgart, 1990.
- Статья поступила в редакцию 07.06.2011*

УДК 82 (73) – 31

**Kuzina Y.V. THE PECULIARITIES OF NORA ROBERTS' BASIC CONTEMPORARY ROMANCE NOVEL.** The paper presents a thorough study of three novels of N. Roberts belonging to the basic contemporary romance novel. It reveals the author's characteristic feature — a special sounding, the use of a mythological archetype which serves as a compositional metaphor, a hinge around which events develop.

**Key words:** basic contemporary romance novel, compositional metaphor, syntactic construction.

**E.B. Кузина, ст. преп. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: keepsake27@rambler.ru**

## ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЖЕНСКОГО ЛЮБОВНОГО РОМАНА (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НОРЫ РОБЕРТС)

В публикации исследуются три романа Н. Робертс, автора современных женских любовных романов. В качестве основной особенности творчества выделяются неповторимое звучание, использование мифологических архетипов в качестве композиционной метафоры, стержня произведения.

**Ключевые слова:** современный женский любовный роман, композиционная метафора, трехчастные синтаксические конструкции.

Из всех разновидностей массовой литературы женский любовный роман (ЖЛР) является самым недооцененным и менее всего исследованным. Серьезные работы по ЖЛР появляются лишь с начала 1980-х гг. на Западе (Modleski 1982, Regis 2003, Рэдуэй 2004 и др.). Все исследователи определяют ЖЛР как любовную историю, сюжет которой построен на преодолении главными героями различных перипетий и последующем их счастливым воссоединении [1-3].

Современный женский любовный роман (СЖЛР) — роман о жизни современных женщин, является наиболее многочисленным из поджанров ЖЛР. Чаще всего он описывает путь женщины к профессиональному успеху и достижение личного семейного счастья, что порой трудновоспроизводимо. Его отличают два важных свойства: его близость и даже слияние с «мейнстримом», с «серьезными» романами, написанными женщинами. Показателем этого служит тот факт, что авторы ЖЛР являются известными писателями «мейнстрима» (Н. Робертс, Дж. Крентц, К. Куксон, Р. Пилчер, Б. Плейн и др.). Это обстоятельство говорит о «взрослении» жанра, его зрелости [4, с. 46]. СЖЛР характеризуется и еще одной чертой — заимствованием элементов других жанров и жанровых разновидностей: черт криминального романа, романа-тайны, детектива, «производственного» романа и др. [5, с. 4].

СЖЛР распадается на два вида: основной (Basic Contemporary Romance) и серийный ЛР (Category/Series Romance). В основу анализа будут положены произведения Норы Робертс, принадлежащие первому типу. Автор является заслуженным членом общества писателей-романистов Америки (Romance Writers of America), лауреатом многих литературных премий, ею написано более 100 романов как в жанре ЛР, так и в других жанрах (детектив, триллер), а также в «мейнстриме».

Важной отличительной чертой творчества Норы Робертс является ее любовь к триадам. Ее известные произведения представляют собой трилогии: «Concannon Sisters»; «Dream Trilogy», «Irish Hearts» и др. (всего на данный момент 11). В данной статье мы анализируем трилогию «Звезды Митры»/«Stars of Mithra», включающую три романа: «Спрятанная звезда»/«Hidden Star», «Похищенная звезда»/«Captive Star», «Тайная звезда»/«Secret Star».

В трилогии «Звезды Митры» каждый роман посвящен одному из трех священных бриллиантов — знаменитых камней божества Митры, каждый из которых соответственно олицетворяет любовь, знание, великодушие. Вместе они дают неограниченную силу и бессмертие владельцу. Каждый камень связан с одной из трех женщин — Бейли, М. Джей и Грейс и отражает внутреннюю суть героини, хранящей бриллиант. Всех трех героинь защищает свой «рыцарь» — Кейд, Джэк и Сет. Три женщины близки как сестры и безгранично преданы друг другу.

Предпочтение автором трехчастных построений проявляется и на языковых уровнях, в частности, на синтаксическом. Триады в виде однородных членов предложений, номинативных предложений и частей сложносочиненных предложений частотны и составляют 0,4-0,6 случая на страницу. Они представляют как нормальную союзную модель, так и асиндетические и полисиндетические построения: *They're selfish, self-important and self-indulgent* (HS, p.69); *Long fingers, short trimmed nails, rather small breasts* (HS, p.50); *He patted her hand, stroked her hair, studied the swimming eyes* (HS, p.18).

Порой члены сочиненного ряда сопровождаются повторами (анафорическим, анадиплосисом и т.д.): *It had been as natural as breathing. Natural, exciting and perfect* (HS, p.164) — трехчастные парцелированные модели используются часто. *His treasure room was filled with the stunning, the unique, the ancient* (CS, p.486); конструкциями с асиндетоном: *Two hours*

*before this, she'd been happy, free, wandering around the grocery store < ... >* (CS, p.294); *He forgot he was a civilized man. Forgot she was a job, a puzzle, a stranger* (CS, p.325); *The range of emotions raced over her face. Surprise, embarrassment, annoyance* (SS, p.45); конструкциями с полисиндетоном: *He gave her one of his rare smiles — slow and full and rich* (SS, p.47).

Как видно из приведенных примеров, автор мастерски варьирует трехчленные сочиненные ряды, используя разные члены предложения (подлежащие, определения, сказуемые), асиндетон, полисиндетон; представляя их в виде номинативных предложений, в парцелированных конструкциях. Трехчленные сочиненные ряды способствуют особому лирико-романтическому звучанию текста в конвергенции с параллельными конструкциями: *He could control himself, he could think, he could reason* (CS, p.325); *Bailey, quiet, studious and serious. Grace, rich, stunning and wild* (CS, p.324); с парцелляцией: *Time to be sensible, practical. Calm* (HS, p.124); *At the very first opportunity, she was going to kill him. Brutally. Mercilessly* (CS, p.294). Процент парцелированных конструкций достаточно высок во всех трех романах, что придает разговорный характер тексту и подчеркивает важную информацию, создавая субъективный, личностный характер. Особую роль в создании лирической тональности текста играют анафора и эпифора и другие виды повторов (анадиплосис, морфологический, кольцевой повтор): *She needed a distraction, he'd told her. She needed music. She needed to experience life* (HS, p.116); *Once you understand real fear, the fear of knowing you could lose the most important thing* (SS, p.111).

Отличительной особенностью романов Норы Робертс, проявившейся и в проанализированных романах, является налет *мистики*, веры в *сверхъестественное*, что находит свое воплощение в видениях, которые посещают героев, в повторяющихся снах, во внезапно всплывающих «воспоминаниях» о событиях давно прошедших эпох, в которых они уже жили (эффект «дежа-вю»), встречались.

В «Спрятанной звезде» героиню Бейли, пытающуюся спасти бриллианты Митры и страдающую амнезией, посещают видения в виде фрагментов прошлого, разрозненных образов. Особенно часто она видит три бриллианта на золотом треугольнике: *A triangle, gold and gleaming. Visions were rocking and zooming through < ... >* (HS, p.83). Сны о бриллиантах преследуют ее: *Three kept cropping up in her dreams, as well. Three stones. Three stars. Three women. A triangle. Symbolic or real?* (HS, p.93). Ее сознание как бы раздваивается, Бейли кажется, что она уже прожила нечто подобное, но в другое время, в другом облике.

Во втором романе, «Похищенная звезда», подчеркивается магическая сила бриллиантов, которые, кажется, живут своей жизнью: *She studied the stone resting atop the scarred dresser. Did it glow? What power did it have?* (CS, p.413). Об этом говорится и в третьем романе трилогии: сны героини связаны с бриллиантом, который она хранит и который предвещает опасность, смерть.

Сны, видения связаны с мифом о божестве Митры и трех звездах-бриллиантах, его символах. Этот миф, реально существующий, является композиционной метафорой и объединяет романы в трилогию. Миф полностью излагается лишь к концу первого романа, хотя упоминание о звездах-бриллиантах неоднократно встречается в описании снов и видений Бейли (стр.42, 49, 82, 128). Повтор создает атмосферу загадочности, напряженности, которая частично разрешается, когда Бейли объясняет тайну звезд-бриллиантов: *The three stars were thought to be a myth, a legend spawned by the Trinity, though some scholars believed firmly in their existence, and described them as symbols of love, knowledge and generosity. It's*

*said if one possesses all three, the combination of their elements will bring power and immortality* (HS, p.227).

Во втором романе трилогии М. Джей, объясняя Джеку откуда взялся бриллиант, вновь обращается к мифу. Джек, имеющий стелень по литературе, подхватывает ее слова и дает свою версию мифа: *"I know about Mithraism," he said. "It predates and parallels Christianity. Mankind's always looked for a kind and just god < ... > It was said that the god held the triangle for centuries and holding it tended the world. Then it was lost or looted or sank into Atlantis"* (CS, p.146).

С каждым новым повтором, упоминанием мифа акцентируются отдельные детали, добавляются новые подробности, толкования, трактовки. В третьем романе *"Secret Star"* миф вплетаётся в реальность, отражая идею реинкарнации.

Таким образом, автор берет за основу реально существующий миф о звездах Митры, соединяет его с популярными легендами о «бессмертных», смешивая рациональное с иррациональным нагнетает напряженность.

Другим мифом, который использует Нора Робертс, является популярный в ЛР миф о рыцаре в белых доспехах, спасающем деву и убивающем дракона. Этот миф объединяет все три романа. На важность образа указывает то, что он вынесен в сильную позицию — в посвящение трилогии: *"To white knights and their damsels"*. Автор на протяжении трех романов постоянно обращается к мифу. В «Спрятанной звезде» (где аллюзия к мифу встречается 7 раз) романтические строчки зачастую окрашены легкой иронией благодаря несоответствию возвышенных строк реальной ситуации: *Damsel in distress, he mused, and his lips curved. Just what the doctor ordered* (HS, p.16). Ирония усиливается благодаря смешению стилей: *She was damsel in distress, and damn it, he was keeping her* (HS, p.39).

Герой, Кейд, под легкой иронией скрывает благородство и доблесть настоящего рыцаря: *"Risked your life to protect mine."* *"I've always wanted to slay the dragon for the damsel. You gave me the chance"* (HS, p.261).

Образ рыцаря, борца со злом, защитника справедливости, прослеживается и в романе «Похищенная звезда». Герой романа Джэк Дакота казалось бы не соответствует образу — его профессия накладывает отпечаток на его одежду, поведение, внешность, но он отличается глубоким чувством справедливости, внутренней интеллигентностью. Джэк — черный рыцарь, решительный и смелый: *Jack often thought he'd been born out of his own time. He figured he'd have made a pretty good knight. A black one* (CS, p.221).

Тема благородного рыцаря проходит и через последний роман трилогии. Как и в предыдущих романах, миф о рыцаре переплетается, «прорастает» в легенду о трех звездах Митры. Сет, герой романа, именно тот рыцарь, воин, который пресле-

дует злодея, охотящегося за звездами Митры. Благодаря ему предопределенность трагических событий финала нарушена, ему удается разорвать петлю прошлого. Атмосфера средневековой романтики создается снами героев, где они видят себя в замках, в доспехах; использованием тематических слов, раскиданных по всей трилогии. Это позволяет автору использовать одну деталь, связанную с темой «рыцарство», чтобы вызвать у читателя нужные ассоциации: кроме *"sword"* в прямом и переносном значениях используются слова *"armour"*, *"castle"*, *"turrets"*, *"stallion"*, *"warrior"*, *"dents of battle"* etc. Таким образом, миф о рыцаре находит свое творческое перевоплощение в романах Норы Робертс.

Однако в атмосферу романтики, связанную с темой рыцарства, вплетается и напряженность, развитию которой на уровне текста способствует криминальный сюжет и реализация категории перспективы, а также композиционная ретардация, создаваемая, в частности, разделами, написанными с точки зрения анонимного повествователя. На синтаксическом уровне напряженность создается асиндетомом, причем отличительной особенностью стиля Норы Робертс является использование бинарных моделей сочиненных рядов. Благодаря им стиль Норы Робертс динамичен, полон внутренней сдержанной силы: *The contrast between the gracious home and the second-rate office struck her, made her frown* (HS, p.53); *He lowered the bottle, studied her* (HS, p.59); *His eyes changed, went hard again* (CS, p.314); *She grabbed his wrist with her free hand, shoved* (CS, p.320); *She shifted her gaze, scanned the face in the photo* (SS, p.49); *He smiled at her, took her hand again* (SS, p.52).

В основе создания напряженности лежит и тип повествования — субъективированное, от третьего лица, от лица героев. Их психология, окружение, профессия накладывают отпечаток на язык произведения, который отличается простотой, сжатостью, разговорным характером. Разговорный характер, отражающий строй мышления персонажа-рефрактора, создается синтаксическими средствами, основанными на компрессии информации — номинативными предложениями, асиндетомом, короткими предложениями, эллиптическими структурами.

Итак, проведенный анализ романов Н. Робертс позволил выделить в них некоторые особенности, характерные для творчества данного автора. Идиостилевой чертой автора являются мифы, положенные в основу романов, объединяющие их в трилогию, подчеркивающие идею произведения. Автору удается воссоздать и оживить популярные для ЖЛР мифы и легенды, выполняющие роль связующего звена в романах трилогии. Синтаксические особенности стиля автора — триады и особенно бинарные модели сочиненных рядов создают особое лирико-романтическое звучание в произведениях Н. Робертс.

#### Библиографический список

1. Modleski, T. *Loving With a Vengeance: Mass-Produced Fantasies for Women* / T. Modleski. — USA: Routledge, 1982.
2. Regis, P.A. *Natural History of the Romance Novel*. — USA, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2003.
3. Рэдуэй, Д.А. Читая любовные романы: женщины, патриархат и популярное чтение. — М.: Прогресс-Традиция, 2004.
4. Ramsdell, K. *Romance Fiction: a Guide to the Genre*. — USA, Colorado: Libraries Unlimited, 1999.
5. Mussell, K. *Where's Love Gone? // Paradoxa*. — 1997. — Vol. — № 1-2.
6. Roberts, N. *Captive Star*. — NY: Silhouette, 2001.
7. Roberts, N. *Hidden Star*. — NY: Silhouette, 2001.
8. Roberts, N. *Secret Star*. — NY: Silhouette, 2001.

#### Bibliography

1. Modleski, T. *Lyubyschij S Vengeance: Mass-Produced Fantasys dlya Baby* / T. Modleski. ? SShA: Routledge, 1982.
2. Regis, P. A *Natural Istoriya Romance Novel*. ? SShA, Filadelfiya: Universitet Pennsylvania Nazhat', 2003.
3. R[edu]j, D. A. *Chitaya lyubovnye romany: zhenschiny, patriarhat i populyarnoe chtenie*. - M.: Progress-Tradiciya, 2004.
4. Ramsdell, K. *Romance Fiktion: a Guide k Genre*. - SShA, Solorado: Biblioteki Unlimited, 1999.
5. Mussell, K. *Vherejnyj Lyubit' Ushedshij? // Paradoxa*. - 1997. ? Vol. - № 1-2.
6. Roberty, N. *Captive Star*. ? N'yu Jork: Silhouette, 2001.
7. Roberty, N. *Spryatannyj Star*. ? N'yu Jork: Silhouette, 2001.
8. Roberty, N. *Sekret Star*. ? N'yu Jork: Silhouette, 2001.

Статья поступила в редакцию 2.06.11

УДК 81'42; 801.7

**Kerenskaya S. A. INTENSION AND PARTICIPANTS OF COMMUNICATION AS COMPONENTS OF CREATIVE PORTRAIT OF A TEACHER.** In the article there is an attempt to consider a pedagogical genre of creative portrait of a teacher as speech work with point of view of its determinating genre characteristics: intension, participants of communication.

**Key words:** creative portrait of a teacher, speech genre, formative genre characters, determinating genre characters, intension, participants of communication.

**С.А. Керенская, соискатель КузГПА, г. Новокузнецк, E-mail: svetik\_ksa@mail.ru**

## ФАКТОРЫ ИНТЕНЦИИ И КОММУНИКАНТОВ КАК КОМПОНЕНТЫ ТВОРЧЕСКОГО ПОРТРЕТА УЧИТЕЛЯ

В статье делается попытка рассмотрения педагогического жанра творческого портрета учителя как речевого произведения с точки зрения его жанровоопределяющих признаков: интенции, коммуникантов.

**Ключевые слова:** творческий портрет учителя, речевой жанр, жанрообразующие признаки, жанровоопределяющие признаки, интенция, коммуниканты.

Творческий портрет учителя, представляющий собой разновидность педагогической речи, является особой формой, которую в лингвистике называют *речевым жанром*. Анализ работ по теории речевых жанров (М.М. Бахтина, А.К. Михальской и др.) свидетельствует о его многоаспектности. Мы следуем общепризнанного подхода, основателем которого является М. М. Бахтин, и считаем, что *жанр* – это тип высказываний, которые создаются «на основе устойчивых, повторяющихся, т. е. воспроизводимых, моделей и структур в речевых ситуациях, где имеют место хоть сколько-нибудь устойчивые, закреплённые бытом и обстоятельствами формы жизненного общения» [1, с. 56]. Выбор данной позиции мы объясняем необходимостью изучения творческого портрета учителя как элемента определённого типа речевой ситуации, компонентами которой являются тема, предмет речи, интенция, отношения между участниками речевого события и обстоятельства, в которых совершается общение, и др. Данный подход, на наш взгляд, позволяет рассмотреть творческий портрет учителя как *речевое произведение* с точки зрения *жанрообразующих* признаков, которые объединяют творческий портрет учителя, творческий портрет личности [2], портретный очерк учителя [3] и др. как формы реализации профессиональной речи учителя, дают «схему, направление поисков при доказательстве жанровой принадлежности» [4, с. 53], неодинаково действуют в различных жанрах и *жанровоопределяющих* признаков, которые представлены характерными для данного жанра свойствами, «выполняют дифференцирующую роль: помогают подтвердить жанровое ожидание, обнаружить жанр, оценить его своеобразие» [5, с. 379].

Традиционно в исследовании типических форм высказываний используют модель описания речевых жанров Т.В. Шмелёвой. В связи с этим мы выделили ряд *жанрообразующих* (объёма, содержания, подготовленности речи, формальной (структурно-композиционной и языковой) организации речи) и *жанровоопределяющих* факторов (интенции, коммуникантов (адресанта и адресата), канала (способа) передачи информации, сферы употребления). Охарактеризуем в рамках данной статьи творческий портрет учителя как профессионально значимый жанр с учётом жанровоопределяющих параметров интенции и коммуникантов. Данные факторы рассматриваются нами на основе анализа более 300 образцов, взятых из художественной, научно-методической литературы, и творческих портретов учителей, созданных студентами в ходе экспериментальной работы.

**Фактор коммуникативной интенции** (цели речевого жанра, намерения, замысла) является ведущим жанровым признаком потому, что интенция адресанта формирует выска-

зывание, задаёт ему определённые параметры. Опираясь на анализ образцов творческого портрета учителя, можно предположить, что одной из *ведущих* функций в исследуемом нами жанре является эмоционально-образное воздействие на адресата, которая, как показывает анализ речевой практики учителей-словесников, может дополняться другими интенциями. В связи с этим, опираясь на результаты сопоставительного анализа интенций творческого портрета учителя, творческого портрета личности, портретного очерка учителя и наблюдений за деятельностью педагогов, мы выявили, что при подготовке и произнесении творческого портрета учителя адресант реализует *комплекс задач: аргументативную* (убедить системой доказательств, «служащей обоснованию определённой точки зрения с целью её понимания (или принятия) индивидуальным или коллективным реципиентом» [6, с. 67-68]), *воздействующую* (сформировать своё мнение о предмете речи, его оценку, привлечь адресатов к анализу факта или явления, совместно его обобщению), *информативную* (передать адресату информацию и обеспечить её усвоение).

Так, *ведущими интенциями* творческого портрета учителя могут быть: 1) воздействовать на принятие решения о поощрении учителя; 2) дать интересную, яркую характеристику жизни и творчества педагога; 3) проинформировать о профессиональных достижениях педагога и др. Среди *дополнительных интенций*, наличие которых обнаруживается и в содержании, и в языковом оформлении изученных нами творческих портретов учителей, можно выделить следующие: вызвать интерес к неповторимой личности и творчеству учителя, дать нравственный урок на примере жизни учителя, отстоять свою позицию в оценке педагогического творчества учителя и др. Как видим, в творческом портрете учителя сосуществуют несколько задач, т. е. исследуемый жанр имеет *полиинтенциональный характер*.

Анализ образцов исследуемого жанра показал, что его коммуникативное намерение расширяется за счёт включения компонентов других жанров, а также из-за введения творческого портрета учителя в другие жанры. Это позволило нам рассмотреть исследуемый жанр как *комплексный (комбинированный)*, содержащий элементы других жанровых разновидностей речи. Так, при включении элементов *рассказа о случае из жизни* коммуникативные намерения адресанта дополняются интенциями, характерными для данного высказывания: заинтересовать и воздействовать чувства, внести реальность в повествование об учителе, *биографии* – включить достоверные сведения о профессиональном росте педагога и т. д.

Выявленные нами особенности *коммуникативных задач* адресанта творческого портрета учителя позволяют говорить о

том, что данное высказывание обладает *связностью*. При этом мы опираемся на психолингвистические исследования, согласно которым именно интенция способствует *связности* компонентов текста. *Связность* текста наряду с завершённостью проявляется в его композиции, в процессе соединения его частей, внешне выражается на уровне понимания смыслов всех компонентов текста.

Под **фактором коммуникантов** мы понимаем совокупный признак, объединяющий особенности адресанта и адресата, их взаимодействие в условиях высказывания об учителе. **Фактор адресанта** (автора речи) является обязательным компонентом смысловой структуры речевого жанра, «конструируется автором, «разыгрывается» им в соответствии с его замыслами и речевым мастерством» [7, с. 43]. Творческий портрет учителя создаётся и используется в различных сферах общения и имеет своего *специфического адресанта*. Исследуемый жанр в *учебной ситуации* вузовского занятия создаётся *адресантом-преподавателем* или самим *студентом*. В профессиональной сфере общения творческий портрет учителя создаёт его *коллега*. Вне урочной деятельности адресантами исследуемого жанра могут быть *обучающиеся* и их *родители*. В *публицистической* или *художественной сферах* авторами творческого портрета учителя выступают *журналист* или *писатель*. Как видим, автор рассматриваемого нами жанра является информированным по теме высказывания человеком, стремящимся поделиться с адресатом своей точкой зрения, отношением к описываемому педагогу, убедить в справедливости своей оценки учителя.

Наблюдения за речевой деятельностью педагогов и студентов педагогического вуза дают основания сделать вывод о том, что успех и результативность творческого портрета учителя выше у того адресанта, кто имеет *опыт*, связанный с использованием данного жанра в *профессиональной деятельности*, умеет пользоваться средствами выразительности устной речи, включать в высказывание поликодовые части, доказывать свою позицию в оценке коллеги и др. Данный «набор качеств» автора высказывания о педагоге такого характера можно считать основным компонентом фактора адресанта творческого портрета учителя, от личности которого, от его умения всесторонне представить творческую деятельность и личность коллеги, от его коммуникативного поведения зависит создание положительного имиджа будущего учителя и благоприятной атмосферы в педагогическом коллективе, и, как следствие, общая позитивная оценка педагогической профессии в обществе.

**Фактор адресата** рассматривали в своих работах многие лингвисты (Н.Д. Арутюнова, Т.Г. Винокур и др.) в связи с тем, что «любое речевое произведение имеет своего адресата, роль которого в тексте определяется тем, что он обуславливает в той или иной мере коммуникативную природу речевого произведения» [7, с. 97], существенный признак любого высказывания – «его обращённость к кому-либо, его адресованность» [8, с. 290]. Вслед за М.М. Бахтиным, мы считаем фактор адресата *определяющим* для речевого жанра, что каждый речевой жанр имеет свой образ адресата – «некоторые обязательные условия его коммуникативного облика» [8, с. 44], учёт которых позволяет автору создавать высказывание определённого жанра с направленностью на адресата. Творческий портрет учителя ориентирован на широкий круг адресатов, имеет свою *особую аудиторию*: в *профессиональной сфере* общения он функционирует среди *коллег-педагогов* и *обучающихся* средней и высшей школ, в *познавательной* – адресован всем *заинтересованным людям*: родителям, бывшим студентам и т. д. Таким образом, адресат исследуемого нами жанра – это современник учителя, описываемого в творческом портрете, который обладает определённой информацией о данном педагоге.

Рассмотрим подробно адресата творческого портрета учителя в учебной ситуации. На вузовском занятии творческий

портрет учителя адресован студентам-третьекурсникам, которые, как показывает анализ научной литературы, отличаются половой принадлежностью (юноши и девушки), типом темперамента (сангвиники, холерики, меланхолики, флегматики), памяти (зрительная, слуховая, моторная, речедвигательная), скоростью выполнения мыслительных реакций, уровнем обученности, сформированности коммуникативных умений и др.

Общеизвестно, что для юношеского возраста характерны подготовка к профессиональной карьере, формирование социально ответственного поведения, построение внутренней системы ценностей и этического сознания как руководства для поведения, способности к рефлексии, появляются возможности для создания идеалов (например, семьи, общества, определённого человека, которым может стать и педагог), проблема выбора жизненных ценностей. Как показал анализ проведённых нами занятий в вузе и педагогическая практика, у студентов повышается способность к анализу и рефлексии своей профессиональной деятельности, деятельности других студентов и творчества педагогов школы и др. Наблюдая за деятельностью студентов, мы выявили их коммуникативные действия. *Адресат* следит за рассуждениями адресанта о педагоге, мысленно возражает ему или соглашается с ним, оценивает логичность цели рассуждений, формирует свою оценку деятельности педагога и др.

Думаем, представленные данные об особенностях адресата творческого портрета учителя свидетельствуют о том, что одним из главных признаков данного высказывания является *целостность*, которая осуществляется на уровне его содержательной стороны и выражает «коммуникативные действия, поступок человека, имеющий смысл» [9, с. 60]. Поэтому целостность текста рассматривается как категория *восприятия*. Адресат «видит» текст как целое произведение, в противном случае, если текст воспринимается как нечто разрозненное, то он разрушается.

При характеристике фактора адресата мы учитывали, что уровень информированности, степень готовности к размышлению об индивидуальности и профессиональной деятельности педагога, к высказыванию собственной оценки этой деятельности у студентов различны. Поэтому *результативность* творческого портрета учителя зависит не только от его содержания, которое, как мы выяснили, составляют характеристика личности и творчества педагога, их оценка и т. д., но и от способности адресанта учесть особенности аудитории и отдельных её представителей, готовности адресата к восприятию такой информации, связанной с наличием у него *опыта* интеллектуально-речевой деятельности.

Наблюдения за профессиональной деятельностью педагогов позволили нам говорить о том, что творческий портрет учителя преимущественно устное высказывание (наряду с письменным и письменным озвученным), характеризующееся направленностью на широкую аудиторию, т. е. он является *публичным жанром*. Учёные (Л.А. Введенская, Л.К. Граудина, Н.И. Порубов и др.) выделяют такие признаки публичного говорения, как наличие обратной связи от аудитории, преимущественно устная форма реализации речи, сочетание подготовленности текста и элементов спонтанности, одновременное использование языковых, паралингвистических, контактоустанавливающих средств общения (пантомимическая, ритмико-интонационная организация высказывания). Эти свойства характерны также для рассматриваемого нами типа высказывания, например: «Я бы хотела познакомить вас с личностью и творчеством учителя (Указательный жест на слайд.)/ Марины Валентиновны (Меняет слайд.)/ <...> Посмотрим какими словами/ выразила своё жизненное кредо Марина Валентиновна (Смена слайда.)/ «У каждого ребёнка/ в глубине души спрятаны колокольчики/ Надо только отыскать их/ затронуть/ чтобы они зазвенели добрым/ весёлым звоном!/ И действительно/ это учитель который старается найти личностный подход к каждому ребёнку/ каждому

*«дать» не только знания/ но и привить любовь к добыванию этих знаний// <...> Около года назад я присутствовала на обычном/ самом обычном уроке пятого «А» класса/ Марина Валентиновна проводила урок развития речи/ Детям было дано/ задание написать мини-сочинение/ за пять минут на тему «Пробуждение весны»/ <...> За отведённое учителем время они создали/ действительно такие сочинения/ которые можно назвать шедеврами/ Они не просто написали о том/ что тает снег и пригревает солнышко/ но ещё также отметили то как/ как просыпается матушка земля/ цитирую/ о том/ как (Читает вслух.)/ «пробуждается от глубокого зимнего сна подснежник/ поднимает свою маленькую белоснежную головку к солнцу/ подставляет нежные ладошки его теплу/ дарящему жизнь»/ и представили себя в виде этого подснежника/ Прослушав эти сочинения/ думаю вы со мной согласитесь/ к своему стыду/ я не могла не вспомнить своих убогих отписок в одиннадцатом классе <...> //<sup>1</sup>*

Для того чтобы придать данному высказыванию направленность на аудиторию, студентка использовала побудительные синтаксические конструкции («*Давайте рассмотрим <...> биографические сведения*», «*Посмотрим, какими слова-*

*ми выразила своё жизненное кредо <...>*» и др.), формы глагола 1-го лица множественного числа (*рассмотрим, посмотрим* и др.), а также невербальный элемент – использование слайд-презентации с фотографиями учителя. Таким образом, адресант творческого портрета учителя привлёк внимание адресатов и облегчил им восприятие информации о незнакомом педагоге.

Итак, данная статья является очередным шагом в изучении творческого портрета учителя как профессионального речевого жанра. В данной работе новыми являются следующие положения: творческий портрет учителя рассматривается как текст, как синтаксическая и коммуникативная единица, которая решает комплекс коммуникативных интенций, адресуется широкой аудитории; её ведущей структурно-смысловой моделью является аргументативный текст; представляет собой комплексный (комбинированный) жанр, включающий элементы различных жанровых разновидностей речи; предполагает использование разнообразных языковых средств, способствующих передаче информации об учителе; воздействующих на мысли и чувства адресата, делающих речь образной и эмоциональной.

Автор данного высказывания – Золотухина Ирина, студент 3 курса.

#### Библиографический список

1. Педагогическое речеведение: словарь-справочник / под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской; сост. А.А. Князьков. – М.: Флинта: Наука, 1998.
2. Журавлёва, И.В. Творческий портрет персоналии как профессионально-значимый жанр речи учителя русского языка и литературы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2003.
3. Ильина, А.В. Методика обучения студентов-филологов созданию портретного очерка (На примере портретного очерка об учителе): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994.
4. Антонова, Л.Г. Письменные жанры речи учителя: учебное пособие к спецкурсу «Теоретические основы частной педагогической риторики». – Ярославль: изд-во ЯГПУ, 1998.
5. Антонова, Л.Г. Обучение студентов-словесников профессионально значимым письменным жанрам: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1998.
6. Десяева, Н.Д. Культура речи педагога: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2006.
7. Шмелёва, Т.В. Речевой жанр. Возможности описания и использования в преподавании языка // Культура речи : сборник статей и материалов. – Великий Новгород: Новгородский региональный Центр развития образования, 1998.
8. Бахтин, М.М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986.
9. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982.

#### Bibliography

1. Pedagogicheskoe rechevedenie: slovarj-spravochnik / pod red. T.A. Ladihzen-skoyj i A.K. Mikhajlskoyj; sost. A.A. Knyazjkov. – М.: Flinta: Nauka, 1998.
2. Zhuravlyova, I.V. Tvorcheskij portret personalii kak professionaljno-znachi-mihyj zhanr rechi uchitelya russkogo yazihka i literaturih: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Yaroslavl, 2003.
3. Iljina, A.V. Metodika obucheniya studentov-filologov sozdaniyu portretnogo ocherka (Na primere portretnogo ocherka ob uchitele): avtoref. dis. ...kand. ped. nauk. – М., 1994.
4. Antonova, L.G. Pismennih zhanrih rechi uchitelya: uchebnoe posobie k spekur-su «Teoreticheskie osnovih chastnoy pedagogicheskoy ritoriki». – Yaroslavl: izd-vo YaGPU, 1998.
5. Antonova, L.G. Obuchenie studentov-slovesnikov professionaljno znachimihm pismennihm zhanram: dis. ...d-ra ped. nauk. – М., 1998.
6. Desyaeva, N.D. Kuljtura rechi pedagoga: uchebnoe posobie dlya studentov vihs-shikh pedagogicheskikh uchebnihkh zavedenijj. – М.: Akademiya, 2006.
7. Shmelyova, T.V. Rechevoyj zhanr. Vozmozhnosti opisaniya i ispoljzovaniya v pre-podavanii yazihka // Kuljtura rechi : sbornik statej i materialov. – Velikiy Novgorod: Novgorodskij regionalnij Centr razvitiya obrazovaniya, 1998.
8. Bakhtin, M.M. Problema rechevihh zhanrov // Ehstetika slo-vesnogo tvorchestva / M. M. Bakhtin. – М.: Iskusstvo, 1986.
9. Zhinkin, N.I. Rechj kak provodnik informacii. – М.: Nauka, 1982.

Статья поступила в редакцию 08.07.11.

УДК: 687.01

*Turganbaeva Sh. S. PROTODESIGN AND COLOUR IN CERAMICS OF KAZAKHSTAN.* The article is examined questions of formation, forming and step by step development of forms and coloring of ceramics of that characterizing by the organically obtained compatibility of materials and technologies, by the harmony of proto-design, by the ergonomic quality of articles. Aesthetical characteristics in the decor of ceramics were combined with the cult significance of patterns. The colorful and multicolored coloristic solution of ceramics symbolized the variety of peace. On the domination of the urgency of the turquoise and dark-blue colors, so typical for the Kazakh architectural and dish ceramics, connected with the earliest local religion - tengrianst.

**Key words:** significance cult of patterns, decor of glaze pottery.

**Ш.С. Турганбаева, канд. ист. наук, специалист по творческому развитию и международным связям Академии дизайна и технологии «Сымбат», г. Алматы, E-mail: Shahizada08@mail.ru**

## ПРОТОДИЗАЙН И ЦВЕТ В КЕРАМИКЕ КАЗАХСТАНА

В статье рассматриваются вопросы становления, формирования и поэтапного развития форм и колорита керамики характеризующегося органично найденной совместимостью материалов и технологий, гармоничностью протодизайна, эргономичностью изделий. Эстетические характеристики в декоре керамики сочетались с культовой значимостью узоров. Красочное и многоцветное колористическое решение керамики символизировало многообразие мира. О доминировании актуальности бирюзового и синего цветов, столь типичных для казахской архитектурной и посудной керамики, связанных с древнейшей местной религией – тенгрианством.

**Ключевые слова:** культовое значение образцов, декор глиняной глазурированной посуды.

Первые сведения о появлении керамики на территории Казахстана относятся к эпохе новолитного века – неолита (V-III тыс. лет до н.э.), когда произошли революционные сдвиги в истории человечества – переход от присваивающего хозяйства (собирательство и рыболовство) к производящему (земледелие и скотоводство). В качестве примера можно привести неолитическую стоянку Кульсары, обнаруженную казахскими археологами в 1989-1990 гг. в Атырауской области [1, с. 65], где среди множества найденных артефактов имелись фрагменты примитивной керамики без орнамента, если не принимать во внимание вдавленные горизонтальные линии. Пещерная стоянка Караункур, открытая известным археологом Х.А. Алпыспаевым, также датируется неолитом (IV-III тыс. до н.э.). Караункур дал традиционный для таких месторождений материал – очаги и кострища, а рядом с ними – кости медведя, оленя и других животных. Обнаружены и круглодонные керамические сосуды, покрытые красной краской и орнаментированные зубчатым штампом [2, с. 27].

Богатый материал по керамике был получен известным советским археологом С.П. Толстовым при археологических изысканиях на территории древнего Хорезма. Он установил, что в период неолита превалировала серая и красная лощеная посуда, также как и казахстанская – без орнамента [3, с. 33], встречалась оранжевая раскраска сосудов, желтая и черная [4, с. 78].

В эпоху бронзового века на территории Казахстана получила распространение так называемая андроновская культура. В этот период земледелие было одной из ведущих форм хозяйства, что предопределило оседлый образ жизни андроновцев, повлекший за собой соответствие формы предметов условиям жилищ стационарного характера. Перманентный процесс совершенствования форм изделий происходит в аспектах нарастания эргономичности, приспособленности к специфике жизненного уклада, что позволяет им, в свою очередь, способствовать развитию быта и культуры древних насельников Казахстана в целом. Андроновская керамика (XVI – XI вв. до н.э.) показывает, какого уровня достиг орнамент в архаичном искусстве. Основная особенность декора андроновской керамики всех периодов – четко выраженная геометричность. На смену грубым сосудам каменного века, в основном яйцевидной формы, пришли плоскостные горшки и кружки баночного типа, богато орнаментированные геометрическими линиями в виде зигзагов, ромбов, прямоугольников [5, с. 26]. При этом структурные элементы, оставляющие

декор в целом, немногочисленны, и образуют основные группы: разновидности треугольников, линейно-горизонтальных построений, родственных Z- и S-образных компонентов. Уже в раннем периоде андроновской культуры, при наличии отмеченных составных элементов в декоре, сложились традиционные и для последующих периодов основные принципы декорирования и композиционная система. Так, декор первой группы форм строится на строгой последовательности 2-х ярусов – верхний, как правило, из рядов треугольных, а нижний на сочетании Z- и S-образных элементов. Разделяются ярусы прямыми или волнистыми линиями. Ниже этой основной части декора, часто и на донцах сосудов, располагаются солярные знаки в виде перекрестий двух Z-образных фигур.

Таким образом, принципы декорирования, основанные на последовательном сочетании определенно построенных рядов и элементов, образуют 3-х частную структуру композиционного строя декора [6, с. 53]. Между тем хорезмийская керамика сохранила прежнее колористическое решение – нанесение красноватой или желтоватой краски [3, с. 56].

Значительный вклад в исследование древней керамики Туркестана внесла Е. И. Агеева [7, с. 65], которая на основе массива керамических изделий среднего течения Сырдарьи и Каратау, найденных в результате археологических раскопок древних городищ, осуществила периодизацию археологической керамики по группам: скифско-сарматская (VI – III века до н.э.), кангуйско-хорезмская (IV век до н.э. – I век н.э.) и кушанская (I – V века). Ею были выделены также комплексы VI – IX веков, X – XI веков и монголо-тимуридская XIII – XVI веков.

Анализ исторических и искусствоведческих исследований по данной проблеме [8, с. 99] позволил нам выявить цветовые и формообразующие предпочтения в оформлении керамических сосудов указанных периодов.

В скифско-сарматский период (VI – III века до н.э.), знаменовавший начало железного века, были обнаружены круглодонные керамические сосуды, покрытые красной краской и орнаментированные зубчатым штампом [9, с. 87]. Керамика Хорезма аналогичного казахстанскому архаического периода, согласно периодизации С. П. Толстого, покрывалась светлым беловатым или желтоватым, красным ангобом, изредка попадалась серая поверхность [3, с. 69, 78].

В кангуйско-хорезмский период (IV век до н.э. – I век н.э.) наблюдался расцвет керамического производства: заметно усовершенствовалась техника выделки сосудов, изменился



их внешний облик. Характерные для предыдущего периода лишенные орнамента примитивные по форме сосуды постепенно вытеснялись изделиями более высокого мастерства, пропорциональных форм, с тщательной внешней отделкой, яркой росписью. Доминировало нанесение светлого, розоватого, красно-коричневого и коричневого ангоба или лака, реже черного лака или зеленовато-белого ангоба. Некоторые сосуды имели роспись красной, коричневой и черной красками по светлому фону [4, с. 117].

Для кушанской керамики (I – IV века) характерно окрашивание коричнево-красной и черной красками [4, с. 19]. Аналогичная хорезмийская керамика снаружи покрывалась светло-беловатым или красно-коричневым ангобом. У светло-ангобированных сосудов венчик и шейка часто окрашивались коричневой или красно-коричневой краской. Надо отметить, что роспись была только на сосудах, сохранивших в почти неизменном виде характерную для кангуйского времени форму, пережиточную, хотя и довольно распространенную для кушанского комплекса [3, с. 150].

VI – IX века представлены посудой из Сырдарьи и Каратау [4, с. 20], Тараза [5, с. 98]. Она ангобирована красным цветом или орнаментирована. Орнаментированные керамические *дастарханы*, широко бытовавшие в прикладном искусстве Семиречья и Южного Казахстана VII – XIII вв., представляют большой интерес как характерные образцы творчества народных мастеров [10, с. 65]. Форма столешниц, их диаметр обусловлены формой и размером дисков, на которых они изготавливались. *Дастарханы* выполняли две функции: с одной стороны, их использовали как столики, а с другой – в качестве декоративного элемента интерьера средневекового дома [11, с. 97]. Основной особенностью протодизайна *дастарханов* является их эргономичность, многофункциональность, сочетание рельефных и барельефных форм декора. Искусство декорирования предопределило доступную технологию нанесения пальцами вмятин, использования самых различных штампов, острых предметов, с помощью которых появлялись волнистые и прямые линии, украшения ангобом. Применялся красный ангоб, а также различные тона светлых ангобов с белым, серым, кремовым оттенками.

Цветовая палитра хорезмийской керамики пополнилась зеленым цветом: сосуды покрывались беловато-зеленоватым, желтовато-зеленоватым или серовато-зеленоватым ангобом (зелёный – соединение земного и небесного начала, он символизировал расцвет природы, олицетворял Рай, жизнь, бережное отношение к листьям деревьев, к зеленой траве).

X – XII вв. характеризуются подлинным расцветом гончарного ремесла. Керамический «ренессанс» – это в первую очередь появление глазури, надглазурных и подглазурных росписей, внесших в керамику гораздо более значительное цветовое разнообразие и возможности декорирования.

В декоре глазурированной керамики наблюдается буйство растительных мотивов: стилизованные цветочные букеты и пальметты, листовые побеги, вихревые розетки. Отдельная группа посуды – с плетенками, абстрактным геометрическим декором, в виде живописно раскиданных по полю треугольников, прочерченных легко, от руки, центральных композиций с сеточным заполнением фона. Встречаются также блюда со стилизованной арабской эпиграфикой. Ареал распространения посуды с такими узорами – Хорезм, Ферганская долина, Южный Казахстан, Таласская долина, Тараз.

По данным Е. И. Агеевой, часть посуды Сырдарьи и Каратау украшалась прорезными орнаментами в виде зигзага, желтым или красным лощением. Чаши типа пиалы украшены толстым слоем многоцветной росписи: красного, голубого, зеленого, коричневого, светло-желтых тонов [8, с. 30]. Характерной также является палитра керамики поселения Акбулак Ордабасинского района Южно-Казахстанской области, датированное эпохой Караханидов. Здесь были найдены тажикско-тагара, украшенные прямыми концентрическими и волни-

стыми линиями по внешней поверхности, покрытые ангобом светло-коричневого цвета. *Туваки* (туалетные сосуды) имели форму в виде высокого усеченного сверху цилиндра с очень широким плоским венчиком, украшались красным ангобом и лощились. Светильники-*чираги* покрывались глазурью белого и зеленого цветов с подглазурной росписью эпиграфикой (коричневой краской по белому фону) [5, с. 60-61].

Рассмотренные выше сосуды относились к хозяйственно-бытовой группе, более разнообразна была столовая керамика, изготовленная только на гончарном круге и подразделяющаяся на поливную и неполивную. Горшки декорировались коричневым ангобом с прочерченным орнаментом. Чайничкообразные сосуды были покрыты ангобом светло-серого цвета и расписаны сверху темной ангобной краской. Поливная керамика была покрыта качественной прозрачной глазурью. Цветовая гамма подглазурной росписи тарелок состояла из темно-коричневых (почти черных) и белых колеров, чаши были расписаны также красно-коричневым, зеленым и белым колерами. Горшки были украшены поливой зеленой, коричневой и белых цветов [5, с. 62]. Представленная керамика свидетельствовала о расцвете гончарного производства в государстве Караханидов, в особенности высоким качеством отличались глазурированные изделия по показателям качества глазури, широкого спектра цветовой гаммы декора. Керамика древнего Тараза также была отмечена высоким качеством глазури и разнообразием палитры красок [5, с. 98].

Наиболее многочисленными и могущественными племенами Центральной Азии были кипчаки и карлуки, памятники искусства которых были найдены при раскопках древних городищ Южного, Центрального Казахстана и Семиречья. В ходе многолетних исследований здесь найдена своеобразная керамика, по технике изготовления и стилистическим приемам сходная с керамикой западных кипчаков, оставивших следы своего пребывания в Саксине (Волжское низовье), Шурухане и Саркеле.

Чаши кипчаков более изящны, на массивном кольцевом и дисковом поддоне. Борта прямые, удобные для питья. Цвет росписи от светло- до темно- фиолетового. Орнамент в виде волнистых линий, спиралей и поясков из звездочек, часто встречаемых на бронзовых изделиях. В Сауране и Сузаке встречаются миниатюрные чаши, окрашенные бирюзой и марганцем [12, с. 82]. Найденные сосуды отличаются разнообразием форм и декора. Ручным ленточным способом изготавливались горшки, расширяющиеся к горловине. Цветовая гамма темно-серого, красновато-коричневого или коричневого цветов.

Наиболее характерной для этой эпохи в древнем Хорезме становится, как и в Мавераннахре, Иране, Азербайджане, поливная керамика с подглазурной росписью в теплой гамме, коричневыми, красными, желтыми, зелеными тонами по белому или желтоватому фону [4, с. 238]. Сосуды, покрытые бесцветной поливой, украшались полихромной (преимущественно красного и коричневого цветов) росписью [3, с. 265].

Керамика XII – XIII веков – позднекараханидская, раннемонгольская. Сосуды покрыты красным или темно-коричневым ангобом, обжиг слабый [4, с. 22], по красному ангобу роспись белыми красками с последующим покрытием зеленой поливой. На светло-зеленой поливе полихромные росписи темно-коричневого, красноватого, зеленого цветов. По белому ангобу коричневая зеленая и красноватая краска. Для Хорезма была характерна бирюзовая поливная керамика и серая, черная неполированная, отражавшая архитектурный декор того времени [4, с. 285]. Поливная керамика дополнялась росписью красного, лиловато-коричневого зеленого и лимонно-желтого цветов, но основные цвета – красный и коричневый. Неполивные изделия красноватого или кремового обжига облицованы снаружи светлым ангобом кремового оттенка и прочерченным линейно-волнистым узором, численно незначительную группу составили изделия серого обжига с серым

ангобным покрытием (серый цвет – цвет смены времен, вместе с красным он предшествует возникновению каждой новой культуры) [13, с. 64].

В монголо-тимуридский период (XIII – XV вв.) цветковые приоритеты меняются: встречается белая и зеленая, шероховатая, с пузырьками, а также бирюзового цвета полива самых различных оттенков – от светлого до темного, и с рисунками в основном растительного характера [4, с. 23]. Монгольское завоевание привело к гибели значительной части производительных сил региона, что отразилось на всех отраслях хозяйства, в том числе и на керамическом производстве. Однако Хорезм, вошедший в состав Золотой Орды, вскоре стал играть заметную роль в экономике и культуре, поэтому керамика Хорезма, по-прежнему, отличается тонкой техникой производства и сохранением декоративно-орнаментальных традиций. Неполивная хорезмийская керамика была преимущественно серой – серого обжига и облицована темно-серым или черным ангобом, изредка встречался красный ангоб [4, с. 302]. Поливная керамика покрывалась бесцветной или окрашенной поливой (зеленовато-черная, синяя, бирюзовая, молочно-белая) и ангобной подгрунтовкой, черной росписью [4, с. 322]. Наружная сторона чаш не покрывалась глазурью, а закрашивалась красным ангобом. В росписи преобладали красный, коричневый, черный и зеленый цвета. Причем, при ярком фоне (бирюзовый, синий) применялась черная роспись, а при бесцветной поливе употреблялись зачастую светлые тона для росписи – белый, зеленый с вкраплениями более ярких тонов (синий и пр.).

Керамика XV – XVII вв. по своему качеству стоит значительно ниже керамики предшествовавшего времени, что было связано с периодом политической раздробленности, разрушительными набегами эмира Тимура. Неполивные изделия массивны, а выделка их груба, полива на сосудах непрочно соединена с поверхностью и легко от нее отслаивается. Неполивные изделия характеризуются в основной своей массе кремовым и красноватым обжигом и покрыты ангобом зеленовато-желтоватого, кирпичного, кремового, розоватого цветов с росписью красновато-коричневым, темным ангобом. Полива встречается и бесцветная, и окрашенная в темно-голубой, зеленовато-бирюзовый и зеленый цвета, роспись – темная, бирюзовая, красная, синяя, подражавшая росписи китайских фарфоровых изделий типа «кобальт» [4, с. 334].

Керамика с синим декором по белому фону возникла в конце XIV века и сохранялась весь XV век как подражание китайскому фарфору типа «кобальт», как дань и веяние моды. Ее редкость, дороговизна и повышенный спрос поставил ее в ряд товаров на импорт. В хорезмийском керамическом комплексе наиболее часто встречается ангоб зеленовато-желтоватого, кирпичного, кремового цветов, роспись красным и темным ангобом.

В эпоху развитого средневековья в Казахстане центром гончарного производства был Отрар (XVI в.). При раскопках на старом городище были найдены остатки печей, в которых обжигали керамические изделия и покрывались глазурью голубых, синих, белых, зеленых и коричневых тонов [12, с. 64]. Известен также сосуд с изображением фигур животных. Он имеет поливу темно-зеленого и беловатого цветов и роспись кобальтом.

Детальный анализ декора керамики показывает сильную приверженность традициям, что проявилось в доминировании на протяжении всех рассмотренных исторических отрезков красного ангоба или его вариаций (красно-коричневого, розоватого), а также неуклонный рост инноваций не только в области техники производства, но и в области декорирования. В ранние периоды бытовала неполивная керамика, покрытая ангобом – красным, розовым, серым, желтым, зеленым различных оттенков. Изредка встречались чернолощенные изделия. По светлому фону роспись наносилась красной, коричневой и черной красками. К X в. на территории Казахстана по-

является техника поливной керамики с подглазурной росписью преимущественно черными, красными, коричневыми, зелеными, желтыми цветами. Причем, наряду с бесцветной глазурью применялась зеленовато-черного, зеленовато-бирюзового и зеленого, темно-голубого, синего, бирюзового, молочно-белого цветов (священный, белый цвет олицетворяет сам ислам, символизируя чистоту помыслов и поступков). Надо отметить однотипность казахстанской и хорезмийской керамики в отношении формы, состава глины и цветового декорирования, что свидетельствует о единой культурной традиции и интенсивных торгово-экономических связях. В целом, цветовая палитра керамики отличалась в известной мере сдержанностью, в качестве ангобного покрытия не использовались слишком яркие цвета (за исключением красного), а преимущественно светлых оттенков. Красочность керамики нарастает с появлением поливы, однако и здесь наблюдается приверженность к ограниченной цветовой гамме, а в росписи маркирующими цветами остаются темные цвета. Роспись синим цветом появляется к XV в. в результате китайских влияний.

После того как, цветовые предпочтения более или менее структурированы, напрашивается вопрос, были ли они связаны с представлениями о цветовой символике или на первом месте стоит доступность природных красителей? Многие исследователи считали, что секрет влечения древних к определенным цветам связан с цветовой символикой [14, с. 431] тем не менее, господствовала точка зрения, что на выбор цвета влияли «техника и технология отделочных работ», а также «условия местной природной среды, ее оптические явления» [14, с. 431].

Действительно, установленное преобладание красного ангоба на поверхности сосудов, вероятно, связано с доступностью материала, для получения которого использовалась желтистая огнеупорная глина, по всей видимости, широко распространенная в Центральной Азии, и легкостью техники его (ангоба) изготовления. Этнографические данные позволили археологам реконструировать технику производства ангоба: глину дробили колотушкой, размалывали на ручной мельнице и размачивали в большом сосуде с водой и разводили до густоты жидкой сметаны, после чего процеживали сквозь мешок из бумажного полотна. Затем еще раз разводили примерно до густоты сливок [3, с. 79]. Вместе с тем, наличие этого природного материала сочеталось с любовью к красному цвету, верой в магическое свойство этого цвета. Красный – это цвет крови, огня, солнца, цвет жизни, символ плодородия, и, вероятно, именно вера в защитные свойства этого цвета привела к широкому использованию красного ангоба.

Изобретение поливы относится к революционным событиям в гончарном производстве; глазурь повысила качественные и эстетические характеристики керамических изделий. Выдающийся средневековый ученый-энциклопедист ал-Бируни ставил эмаль (следовательно, и глазурь) в один ряд с драгоценными камнями. В своей знаменитой книге «Собрание сведений для познания драгоценностей (Минералогия)» он пишет: «*Мина* (эмаль) – один из видов стекла, но более тяжелый, благодаря перевесу в ней свинца» [4, с. 12].

В книге Бируни сохранился древний рецепт эмали: равные части *марва* (полевого шпата) и горного хрусталя, к которым добавляются известь малайского олова (оксид олова) и натрий (сода). Различные минеральные красители могут придать эмали разнообразные цвета. Например, сурик (оксид свинца) дает желтую окраску, ярь-медянка (оксид меди) – зеленую, пережженное золото – рубиново-красную, измельченный сердолик – фиолетовую. Бируни не приводит состава голубого красителя, хотя провозглашает: «Высший сорт эмали имеет чистый цвет, похожий на синий яхонт, и обладает твердостью последнего» [4, с. 12]. Секретом изготовления голубой эмали обладали выдающиеся мастера Востока.

По-видимому, при зарождении керамического производства цветовая палитра зависела главным образом от доступности природных красителей и техники получения цвета в результате технологической цепочки производства с применением различных компонентов. В дальнейшем цветовые предпочтения закреплялись путем символического наполнения, что сдерживало проникновение новых цветов, не освоенных традицией.

Развитие производства глиняной посуды шло параллельно с архитектурной керамикой. Самой популярным цветом первых глазурованных изразцов на территории Казахстана был бирюзовый (памятники архитектуры XI – XII вв. Тараза, Отрара и проч.). Как правило, широкое распространение бирюзовых изразцов связывается с доступностью и несложностью производства голубой поливы [14, с. 431].

Однако в данном случае следует иметь также в виду, что бирюзовый, точнее, сине-зеленый, цвет, по-тюркски *кок*, издавна обожествлялся у тюрков, так как ассоциировался с цветом неба (*Кок Тенгри*) [15, с. 72]. Символика голубого цвета в Центральной Азии восходит к тенгрианству, главным божеством которого было Вечное Божественное Небо – *Тенгри*, определявший судьбы людей [16, с. 15].

Изучением состава глазури занимался Э.В. Сайков [17], автор книги «История технологии керамического ремесла в Средней Азии VIII – XII веков», который пришел к выводам, что древние глазури зеленого и мутно-белого цвета были щелочными. С течением времени в их состав добавились оксиды свинца. К аналогичным выводам пришел западный ученый В.Р. Матсон [18, с. 45], исследовавший искусство керамики мусульманских стран и пришедший к выводу, что доминирующим по составу был оксид свинца, который входил во все глазури в большом количестве, так как придавал покрытиям особые свойства. Исследуя составы среднеазиатских глазурей, С.В. Филиппова в книге «Архитектурная майолика» [19, с. 65] приводит следующие выводы: белая и бирюзовая эмали содержали оксиды свинца, олова, натрия, кальция, магния. Оксид меди – прерогатива голубого и зеленого цвета красителя. По теории Т.К. Басеновой («Орнамент Казахстана в архитектуре»), в древние времена на территории Казахстана разрабатывались месторождения медесодержащих минералов – малахита и лазурита, соответственно зеленого и синего цветов [20, с. 89].

Голубую глазурь получали из корней растения «*сарычоб*», что переводится как «желтая трава», пишет С. С. Такибаева в книге «Тайны небесной глазури». Корни *сарычоба* сжигали в печи, и в полученную золу, которая называется «*ишхор*» (в *ишхоре* содержится от 15 до 50 процентов оксида натрия), добавляли 30 – 40 процентов «*ок-таша*» (то есть кварца, буквально – «белого камня»). Употребляли и другие травы – *солянку*, *кири-бугин*, *чороинак*, *чозан*, *караварок*, *караурак*, *сарыбуйрак*, *сарытурнок*. Каждая трава содержала определенный вид щелочи, о чем было хорошо известно древним мастерам. Для получения той или иной глазури они брали золу определенного растения. Например, солянка после сгорания давала свыше сорока процентов золы с большим содержанием соды [4, с. 71].

Доступность меди и предвосхитила доминирующее использование зеленовато-голубой керамики, ведь бирюза (*көк*) – типично тюркское пристрастие, уходящее корнями в тенгрианство.

Здесь интересно отметить, что использование бирюзовой гаммы в архитектуре Среднего Востока приходится именно на XI – XII вв., т.е. на период массовой миграции центрально-азиатских кочевых народов и образования тюркских государств (Газневиды, Караханиды, Сельджукиды, Хорезмшахи). Приход к власти тюрков способствовал проникновению «степных» традиций в города и, в том числе, активному использованию в архитектурном декоре бирюзовой поливы. Этим цветом в архитектуре рассматриваемого региона, прежде всего,

были выделены эпиграфические элементы на архивольтах арок (мечеть Магоки Атари, Караханидская Бухара, XII в.), в подкупольных фризах (Мавзолей Текеша, XII в.), на поясах минаретов (минарет Калян, Бухара, XII в.). Дальнейшее освоение этого цвета в архитектуре шло параллельно с насыщением зданий эпиграфическим декором. Максимального применения и эпиграфика, и бирюзовый цвет получают в эпоху Тимура [7, с. 64].

В XV в. цветовая палитра изразцов расширяется. Торжественные и возвышенные чувства внушает колористическое решение облицовочных плиток мавзолея Ходжи Ахмеда Ясави в Туркестане: голубой, синий, коричневый, белый, черный, темно-зеленый. Бирюза весьма органично сочетается с насыщенным синим. Согласно Б.Т. Туякбаевой, цветовая символика эпиграфического декора тимуровских построек, где темно-синий цвет начальных букв надписей набран глазурованными кирпичиками, свидетельствует об изначальности воды в круговороте жизни. Остальной текст, выполненный бирюзовыми глазурованными кирпичиками, указывает на второй этап движения животворной силы в растениях и атмосфере. Темно-синий цвет последних букв может означать, что цикл круговорота завершается возвращением к воде. Логично согласуются с такой трактовкой и растительные спирали в декоре памятника, имеющие не зеленый, как мы наблюдаем в природе, а зелено-голубой (бирюзовый) цвет стеблей.

В исследовании тимуридского стиля в керамике особое место принадлежит работам Г.А. Пугаченковой [21, с. 49]. «Путем перечисления основных признаков, ему было дано определение нового стиля в керамике XV в., отмечена его оригинальность. С одной стороны отмечено влияние китайского фарфора типа «кобальт», а с другой – сделан упор на выявление местной специфики стиля, технологические причины» [22, с. 176]. Этно-культурный аспект происхождения колорита тимуридского стиля в керамике исследовал Е. Смагулов. Согласно его выводам, «механическая концепция подражания китайскому фарфору «типа кобальт» не объясняет внутренних причин чрезвычайно широкого распространения керамики такой цветовой гаммы. Появление в самом Китае сине-белого фарфора не нашло должной историко-культурной интерпретации» [22, с. 201]. Между тем, считает исследователь, у тюркских и монгольских народов белый и синий цвет были наиболее почитаемыми. Если популярность белого цвета («ак») объясняется его связью с понятиями «белый», «чистый в помыслах», то распространенность синего, по мнению Е. Смагулова, также связана с тенгрианством, этой древней религией, восходящей своими корнями к V – VI тысячелетиям до н.э.

Массовое продвижение тюркских племен в Среднюю Азию и на Ближний Восток при политическом господстве здесь тюркских династий Караханидов, Сельджукидов и Газневидов, и появление синих глазурей в архитектуре, а потом широкое распространение синего в бытовой керамике, может свидетельствовать о существовании причинно-следственных связей между этими событиями. Роль тюркского влияния в сложении новых архитектурных форм уже признана исследователями; вероятно, не менее значительной она была и в выборе цветовых приоритетов. Подводя выводы, Е. Смагулов констатирует: «есть все основания предполагать, что представители именно тюркской, а позже тюрко-монгольской аристократии были авторами социального заказа на голубой цвет в архитектурных сооружениях» [22, с. 200].

Резюмируя вышесказанное, отметим, что каждый этап в становлении, формировании и поэтапном развитии форм и колорита керамики характеризуется органично найденной совместимостью материалов и технологий, гармоничностью протодизайна, эргономичностью изделий.

В декоре керамики предки казахов достигли значительных художественно-эстетических высот, вместе с тем, эстетич-

ческие характеристики сочетались с культовой значимостью узоров.

Архетипические, базовые представления о гармонии цветовых сочетаний, проявившиеся в известной триаде «красный, белый, черный», отразились в керамике лишь отчасти; спектр цветов постоянно расширялся, дополняя классику цветовой гаммы. Широкий спектр: красный, красно-коричневый, белый, черный, зеленый, коричневый, темно-коричневый, жел-

тый, бирюзовый, синий, кремовый, серый, светло-серый колеров – цветов, тонов и полутонов, разнообразный набор приемов декора, приводит нас к выводу – колористическое решение керамики было красочным и многоцветным символизируя многообразие мира. При этом многообразии отметим все же актуальность бирюзового и синего цветов, столь типичных для казахской архитектурной и посудной керамики, связанных с древнейшей местной религией – тенгрианством.

#### Библиографический список

1. Самашев, З.С., Таймагамбеиов Ж.К. и др. Отчет Западно-Казахстанской археологической экспедиции за 1989 г. // Архив Института археологии им. А.Х. Маргулана НАН РК.
2. Кузенбайулы, А. История республики Казахстан. – Фолиант. 2000.
3. Толстова, С.П. Воробьева М.Г. Керамика Хорезма. М.: Изд-во АН СССР, 1959.
4. Толстов, С.П. По следам древнехорезмийской цивилизации. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1948.
5. Подушкин, Н.П., Подушкин А.Н. Очерки по истории и культуре Казахстана. Алматы: КазАқпарат, 2003.
6. Муратаев, К. К. Художественные традиции народного искусства и современное керамическое производство Казахстана. 17.00.05.ДПИ. 1982.
7. Туякбаева, Б.Т. Эпиграфический декор архитектурного комплекса Ахмеда Ясави. Алма-Ата: Онер, 1989.
8. Агеева, Е.И. Керамика городов и поселений среднего течения Сырдарьи и Каратау. Известия АН Каз.ССР. Сер. археол. Вып. 2. 1950.
9. Токибаева, С.С. Тайны небесной глазури. Алма-Ата: Казахстан, 1987.
10. Синенькая, Н.И. К вопросу о технике изготовления и приемах оформления дастарханов из Отрара X – XII вв.
11. Кожемяко, П.Н. О применении дастарханов в быту. Раннесредневековые города и поселения Чуйской долины. Фрунзе. 1959.
12. Маргулан, А.Х. Казахское народное прикладное искусство. Т.1 – Алма-Ата: Онер. 1986.
13. Серов, Н.В. Цвет культуры. Санкт – Петербург. «Речь». 2004.
14. Ремпель, Л.И. Архитектурный орнамент Узбекистана. Ташкент, 1961. 3.87. Самашев З.С., Таймагамбеиов Ж.К. и др. Отчет Западно-Казахстанской археологической экспедиции за 1989 г. // Архив Института археологии им. А.Х. Маргулана НАН РК.
15. Гумилев, Л. Н. Хунны в Китае. Санкт-Петербург 1994.
16. Березинов, Р.Н. Древнетюркское мировоззрение «Тенгрианство». Казань. 2002.
17. Сайков, Э.В. История технологии керамического ремесла в Средней Азии VIII веков. Душанбе, 1966.
18. MatconArchiev V.R. Of «Flu ceramic art in Islamistimes» Technigues, Art islamika. V. VII. Universit of Michigen press Mall-xei.
19. Филиппова, С.В. Архитектурная майолика. - М., 1956.
20. Басенова, Т.К. Орнамент Казахстана в Архитектуре. - Алма-Ата, 1957.
21. Пугаченкова, Г.А. Глазуванная керамика Нисы XV – XVI вв. // Труды ЮТАКЭ, Ашхабад, 1949. - Т. 1. Она же. Самаркандская керамика XVв. // Труды САГУ. - Ташкент, 1950. нов. сер. Вып. XI.
22. Смагулов Е., Григорьев, Ф., Итенов А. Очерки по истории и археологии средневекового Туркестана / Е. Смагулов, Ф. Григорьев, А. Итенов. - Алматы: гылым, 1999.

#### Bibliography

1. Samashev, Z. S., Tajmagambeiov Zh. K. i dr. Otchet Zapadno-Kazahstanskoy arheologicheskoy jkspedicii za 1989 g. // Arhiv Instituta arheologii im. A. H. Margulana NAN RK.
2. Kuzenbajuly, A. Istoriya respubliki Kazahstan. - Foliant. 2000.
3. Tolstova, S. P. Vorob'eva M. G. Keramika Horezma. M.: Izd-vo AN SSSR, 1959.
4. Tolstov, S. P. Po sledam drevnehorezmijskoj civilizacii. M. -- L.: Izd-vo AN SSSR, 1948.
5. Podushkin, N. P., Podushkin A. N. Ocherki po istorii i kul'ture Kazahstana. Almaty: Kaza? parat, 2003.
6. Murataev, K. K. Hudozhestvennye tradicii narodnogo iskusstva i sovremennoe keramicheskoe proizvodstvo Kazahstana. 17.00.05. DPI. 1982.
7. Tuyakbaeva, B. T. Epigraficheskij dekor arhitekturnogo kompleksa Ahmeda Yasavi. Alma-Ata: ? ner, 1989.
8. Ageeva, E. I. Keramika gorodov i poselenij srednego techeniya Syrdar'i i Karatau. Izvestiya AN Kaz. SSR. Ser. arheol. Vyp. 2. 1950.
9. Tokibaeva, S. S. Tajny nebesnoj glazuri. Alma-Ata: Kazahstan, 1987.
10. Sinen'kaya, N. I. K voprosu o tehnikе izgotovleniya i priemah oformleniya дастарханов из Отраха X - XII vv.
11. Kozhemyako, P. N. O primenении дастарханов v bytu. Rannesrednevekovye goroda i poseleniya Chujskoj doliny. Frunze. 1959.
12. Margulan, A. H. Kazahskoe narodnoe prikladnoe iskusstvo. T.1 - Alma-Ata: Oner. 1986.
13. Serov, N. V. Cvet kul'tury. Sankt - Peterburg. "Rech". 2004.
14. Rempel', L. I. Arhitekturnyj ornament Uzbekistana. Tashkent, 1961. 3.87. Samashev Z. S., Tajmagambeiov Zh. K. i dr. Otchet Zapadno-Kazahstanskoy arheologicheskoy jkspedicii za 1989 g. // Arhiv Instituta arheologii im. A. H. Margulana NAN RK.
15. Gumilev, L. N. Hunny v Kitae. Sankt-Peterburg 1994.
16. Bereztinov, R. N. Drevnetjurkskoe mirovozzrenie "Tengrianstvo". Kazan'. 2002.
17. Sajkov, E. V. Istoriya tehnologii keramicheskogo remesla v Srednej Azii VIII vekov. Dushanbe, 1966.
18. MatconArchiev V.R. Of "Flu ceramic art in Jslamistimes" Technigues, Art islamika. V. VII. Universit of Michigen press Mall-xei.
19. Filippova, S. V. Arhitekturnaya majolika. - M., 1956.
20. Basenova, T. K. Ornament Kazahstana v Arhitekture. - Alma-Ata, 1957.

21. Pugachenkova, G. A. Glazurovannaya keramika Nisy XV - XVIvv. // Trudy YuTAKE, Ashhabad, 1949. - Т. 1. Ona zhe. Samarkandskaya keramika XVv. // Trudy SAGU. - Tashkent, 1950. nov. ser. Vyp. XI.

22. Smagulov E., Grigor'ev. F, Itenov A. Ocherki po istorii i arheologii srednevekovogo Turkestana / E. Smagulov, F. Grigor'ev, A. Itenov. - Almaty: gylm, 1999.

*Статья поступила в редакцию 07.06.2011*

УДК 72 (571.1)

**Chuiiko L.V. THE CONSTRUCTIVE AND DECORATIVE DESIGN OF AN ENTRANCE IN WOODEN DWELLING HOUSES IN WEST-SIBERIAN CITIES IN THE END OF THE XIX– THE BEGINNING OF THE XX CENTURIES.** The article analyses the construction and décor of entrance block of wooden dwelling in West-Siberian cities in the end of the XIX– the beginning of the XX centuries. On the ground of visual materials, author defines some widespread types of entrance structures in region, door designs and fretwork disposition.

**Key words:** wooden architecture, fretwork, folk art.

**Л. В. Чуйко, доц. ОмГТУ, г. Омск, E-mail: chuiiko\_lar@mail.ru**

## **КОНСТРУКТИВНО-ДЕКОРАТИВНОЕ ОФОРМЛЕНИЕ ВХОДА В ДЕРЕВЯННОЙ ЖИЛОЙ ЗАСТРОЙКЕ ГОРОДОВ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ КОНЦА XIX– НАЧАЛА XX ВВ.**

Статья содержит анализ конструкции и декора входного блока деревянного жилища в городах Западной Сибири кон. XIX–нач. XX в. На основе натуральных материалов автор характеризует распространенные в регионе варианты организации входа, композиции дверей и расположения резных украшений.

**Ключевые слова:** деревянное зодчество, резной декор, орнамент.

Жилая застройка городов Западной Сибири во временном промежутке от конца XIX до конца XX вв. активно отражала процессы формирования и развития городского искусства и его плодотворного взаимодействия с общерусской народной традицией и профессиональным искусством. Связь с историческим наследием национального русского зодчества и архитектурой «больших стилей» европейских территорий России отчетливо прослеживается в характере архитектурно-декоративных элементов деревянного жилища, системе расположения резных украшений, мотивах и композиционных приемах построения орнамента [2, с. 63–66; 4, с. 96–139]. Общность древней национальной традиции обусловила единство архитектурно-конструктивной основы и, соответственно, повсеместное сходство структуры жилища, композиции его объемов и фасадов.

В резной архитектурной декорации, «одевающей» основу – системе более гибкой и динамичной, способной быстро реагировать на разнообразные влияния, воплощались существенные различия, отражающие разницу в природных, исторических, социально-экономических и этнокультурных условиях развития территорий, составляющих огромный регион [5, с. 57–86]. Это сказывалось на технике исполнения и художественных особенностях домовой резьбы, определяло своеобразные черты облика домов, улиц, кварталов и, в конечном итоге, целостный архитектурный «портрет» города. Поскольку почти до середины XX в. деревянная застройка в сибирских городах играла самую существенную роль, именно ей этот «портрет» был обязан своей замечательной, ныне во многом утраченной индивидуальностью.

Предметом особой заботы строителей и мастеров-резчиков издревле являлись конструктивные проемы деревянного дома. В практическом обиходе их обустройство должно было максимально препятствовать проникновению в жилище холодного воздуха и влаги, в мистическом – оберегать его от вторжения враждебных сверхъестественных сил. Древние верования славян положили начало размещению охранительных изображений там, где магическая защита была особенно важна – на досках, закрывающих стыки дверей и окон со срубом. С течением времени сакральный смысл древних символов утратил свое значение, но на бытовом уровне сложилась устойчивая тради-

ция декоративного оформления, включающего универсальные знаки (в изначальном варианте или видоизмененные) в качестве мотивов орнамента. Резной декор русского деревянного зодчества – явление уникальное, присущее национальной культуре и ярко отражающее ее глубинный, многогранный характер. Е. И. Кириченко заслуженно подчеркивает особые качества русской деревянной застройки, характеризуя отечественное искусство второй половины XIX в. [3, с. 128–150].

В пределах одной публикации невозможно полностью охарактеризовать весь диапазон архитектурно-декоративных элементов, стилистики, мотивов и семантики орнамента, а также технических приемов, применяемых в резном убранстве городской деревянной архитектуры; в силу этого автор останавливается на одном из значимых фрагментов композиции фасада жилого дома – входном блоке, его конструкции, наиболее распространенных вариантах резных украшений и их расположении.

Парадный вход одноэтажного деревянного дома обычно располагался в центре, однако довольно распространенным вариантом является наличие двух симметричных дверей слева и справа (как правило, в том случае, когда дом строился для двух хозяев). Если для бокового входа сооружалась специальная пристройка, то ее объем был скрыт во дворе и не нарушал плоскости выходящего на улицу фасада. Расположение двери нередко акцентировал поднятый над карнизом деревянный дощатый аттик с накладными резными узорами; непосредственно над дверью могло находиться небольшое окно в ширину проема или щиток наподобие десюдепорта, гладкий или украшенный какой-либо разновидностью резьбы (илл. 1 а).

Полотнища дверей, опорные стойки, кронштейны и фронтоны навесов над крыльцом, створки ворот и калиток оформлялись разнообразными декоративными элементами, выполненными чаще всего в технике накладной и сквозной пропиленной резьбы, в некоторых случаях с добавлением несложных плоскорельефных узоров.

Излюбленными мотивами при этом были солярный знак (круг, классицистическая розетка, «солнышко», цветок с четным – 4, 6, 8 или произвольным количеством лепестков) и растительные мотивы (побеги, ветви с листьями, варианты аканта).

Декоративные элементы на створках дверей и ворот составляли, как правило, целостную симметричную композицию (илл. 1,2).

Одним из ярких примеров использования в домовой резьбе солярного знака-«солнышка» является оформление ворот в

Таре, где розетки необычно крупного размера имеют узорные лучи с волнообразными краями, что создает ощутимый эффект мерцания светового потока (илл. 2).



а



б

Илл. 1. а, б. Входные двери, украшенные накладной рельефной и плоскорельефной резьбой. 1900-1910-е. Омск



Илл. 2. Ворота, украшенные накладной пропиленной и рельефной резьбой. 1900-1910-е. Тара

Входной блок приобретал особую значительность, если дом имел подклет или мощный каменный фундамент. Тогда в объемно-пластическую композицию фасада включалось крыльцо – как правило, с навесом различной конструкции и конфигурации (илл. 3). В обследованных материалах по деревянной архитек-

туре западносибирских городов отмечены три типа навесов – плоский, треугольный и дугообразный. Тимпаны двух последних традиционно являлись местами размещения орнаментальных композиций.





Илл.3. Купеческий особняк на подклете с крыльцом и дугообразным навесом на кронштейнах. Конец XIX в. Сургут.



а



б

Илл. 4. Варианты фигурных деревянных кронштейнов: а – Тюмень, б, в – Омск, г – Новосибирск. 1900-1910-е

Фронтон навеса, треугольный или дугообразный, оформлялся по-разному – его тимпан мог быть сплошным щитком из тонкой доски, гладким или с накладным узором, либо представлял собой ажурную декоративную композицию из кованого металла или дерева с применением традиционных техник резьбы. Художественные особенности определялись общим решением резного убранства; наиболее распространенными при этом были орнаментальные мотивы стилей барокко, модерн и различные интерпретации «русского стиля» Ропета-Гартмана (илл. 5 а, б).

Основные особенности архитектурной композиции деревянного двухэтажного особняка или доходного дома определяются необходимостью устройства лестницы на верхний этаж. Наиболее распространенным конструктивным решением здесь можно считать наличие второго входа и размещение двухмаршевой лестницы в боковой пристройке с дверью на парадном или дворовом фасаде. При композиции «глаголем», характерной для больших угловых домов, вход на второй этаж мог находиться в пристройке, а дверь первого этажа располагалась в месте соединения основных объемов сооружения, на плоскости срезанного угла (илл. 6 б).



а



б

Илл. 5. Оформление треугольных навесов над входом:  
а – Томск (фото Ю. С. Бернадской), б – Омск. 1900-1910-е

В целом оформление двери двухэтажного здания было сходно с тем, что имело место в одноэтажных сооружениях (резные украшения, навес на кронштейнах или опорах), но особенности «высотной» постройки позволяли сочетать входной блок с эркером или балконом, что придавало традиционной постройке особую нарядность (илл. 6 а, б).



а



б

Илл. 6. Сочетание входа с эркером и балконом: а – Тюмень, б – Барнаул.  
1900-1910-е

Одним из самых интересных примеров конструктивного решения входного блока в деревянном двухэтажном доме является «двойной» вход, зафиксированный в экспедиционном альбоме крупнейшего исследователя деревянного зодчества Западной Сибири Е. А. Ащепкова (Тобольск, 1940-е). Монументальный навес с лучковым фронтоном и двойной аркой придает весьма внушительный вид «деловому» элементу постройки (илл. 7). Е. А. Ащепков сопроводил фотографию подробным комментарием, из чего следует, что даже в его огромной практике такой пример был редким [1]. Композиционно-декоративное решение двухэтажного деревянного особняка в Барнауле выделяется оригинальностью. Необычное сочетание балкона-лоджии над входом, треугольного балкона в левой части основного объема, башенки и изысканного резного декора в стиле модерн придает зданию романтический колорит (илл. 8 а, б).



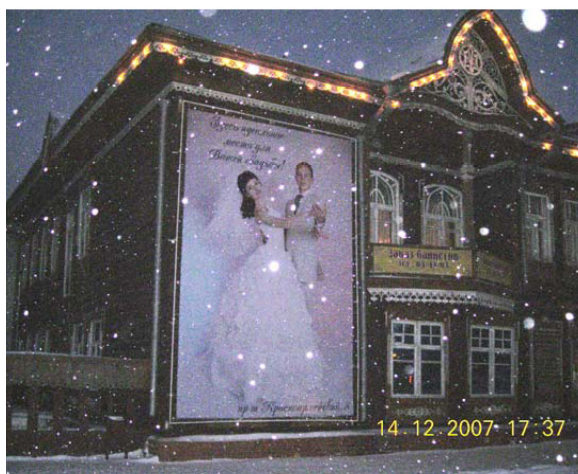
Илл. 7. «Двойной» вход в двухэтажный дом (по Е. А. Ащепкову). Конец XIX–начало XX в. Тобольск.



К сожалению, в данный момент облик этого редкого образца выполненной рекламой размещенного в нем кафе «Император». городского деревянного зодчества искажен непрофессионально



а



б

Илл. 8 а, б. Деревянный особняк. 1900-1910-е. Барнаул.

Деревянная архитектура и домовая резьба городов Западной Сибири составляют неотъемлемую часть общерусской культуры, зародившейся в центральной и северо-восточной России. При этом общность истоков и единство развития художественного процесса обусловили наличие сходства в основной схеме архитектурно-декоративного решения жилых

построек, использовании декоративных мотивов стилевой архитектуры в домовой резьбе, расположении и техническом исполнении резных украшений. Однако перенесение художественных традиций в иную природно-социальную среду имеет следствием богатство интерпретаций традиционных и стилевых элементов в народном искусстве.

#### Библиографический список

1. Гуменюк, А.Н. Особенности деревянной жилой застройки Омска 1910-х годов // Мир науки, культуры и образования. – 2009. – № 4 (16).
2. Скворцов, А.И. Русская народная пропильная резьба. – Л., 1984.
3. Чуйко, Л.В. Резной декор деревянной архитектуры. Омск и Тара. Конец XIX–вторая половина XX в. – М., 2005.
4. Кириченко, Е.И. Русская деревянная застройка как социально-исторический феномен // Типология русского реализма второй половины XIX века. – М., 1994.
5. ГАНО. Р.2102. Оп. 1. Д. 6. Л.27.

#### Bibliography

1. Gumenyuk, A. N. Osobennosti derevyannoj zhiloy zastroyki Omska 1910-h godov // Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya. - 2009. - № 4 (16).
  2. Skvortcov, A. I. Russkaya narodnaya propil'naya rez'ba. - L., 1984.
  3. Chujko, L. V. Reznой dekor derevyannoj arhitektury. Omsk i Tara. Konec XIX-vtoraya polovina XX v. - M., 2005.
  4. Kirichenko, E. I. Russkaya derevyannaya zastroyka kak social'no-istoricheskij fenomen // Tipologiya russkogo realizma vtoroj poloviny XIX veka. - M., 1994.
  5. GANO. R.2102. Op. 1. D. 6. L.27.
- Статья поступила в редакцию 07.06.2011

УДК 4 Р

*Kochetkova T., Karelskaya E. SOME PRODUCTIVE TYPES OF WORD-FORMATION MODELS OF COMPLEX NOUNS IN MODERN RUSSIAN.* The article deals with most productive models of formation of complex nouns of different types in modern Russian: complex-compound nouns, complex conjoint nouns.

*Key words:* word-formation model, a complex-compound noun, a complex conjoint noun.

*Т.И. Кочеткова, д-р филол. наук, проф. ГОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»; Е.Н. Карельская, аспирантка ГОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, E-mail: kvnosu@mail.ru*

## НЕКОТОРЫЕ ПРОДУКТИВНЫЕ ТИПЫ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ СЛОЖНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются наиболее продуктивные в современном русском языке модели образования сложных существительных разных типов: сложносоставных существительных и сложных слитных существительных.

*Ключевые слова:* словообразовательная модель, сложносоставное существительное, сложное слитное существительное.

Словообразовательная модель выступает показателем формальной и смысловой структур слова. Двуплановость словообразовательной модели признается многими исследователями (Е. С. Кубрякова, И. С. Торопцев, М. О. Минеев, В. И. Каравашкин, А. А. Панова и др.), хотя и интерпретируется не одинаково. Под формальной стороной модели значимой языковой единицы мы понимаем внешнюю оболочку, представленную звуковой стороной входящих компонентов (на письме — буквенной), и структурно-грамматическую оформленность, выражающуюся в формальном сочетании составляющих компонентов. Смысловая сторона модели представляет собой общее, типовое деривационное значение, основанное на семантических мотивационных отношениях между составляющими компонентами. Формальная и смысловая стороны модели находятся в тесной взаимосвязи (модель имитирует соотношенность плана содержания языковой единицы с ее планом выражения).

Языковую модель можно рассматривать как схему (образец) языковой единицы, в которой представлено последовательное расположение составляющих элементов (Ср.: [1, с. 238]; [2, с. 182]). Определим деривационную модель «как типизированный схематичный образец языковой единицы с линейно расположенными компонентами, находящимися в определенных мотивационных отношениях» [3, с. 24].

Типы словообразовательных моделей в самом общем виде соотносятся с типами слов. Так, сочетание в структуре модели двух (или более) производящих основ, соединенных при помощи интерфикса, представляет тип модели сложных слитных слов (*водоворот, вертолет* и т.д.); сочетание в структуре модели двух (иногда трех) фиксировано расположенных раздельнооформленных слов представляет общую модель сложносоставных слов (*роман-газета, дом-музей*). Под сложным словом мы понимаем лексическую единицу, в составе которой содержится не менее двух живых с точки зрения современного русского языка корневых морфем, построенную по определенной словообразовательной модели. На основании общности структуры мы выделяем следующие типы сложных слов: сложные слитные слова, сложносоставные.

Словообразовательные модели могут различаться разной степенью раскрытости (конкретизации). По степени раскрытости модели двух вышеуказанных типов слов располагаются по ступеням (в порядке возрастания степени раскрытости). Деривационные модели общего вида, по которым образуются слова разных типов, отражают первую ступень раскрытости модели.

Применительно к сложносоставным существительным следует говорить о трех ступенях раскрытости словообразовательных моделей:

- 1 ступень — модель общего вида («слово+слово»);
- 2 ступень — модель частеречной принадлежности («существительное+существительное»);
- 3 ступень — модель с раскрытием типового деривационного значения («существительное + существительное [сочинительного типа]»; «существительное+существительное [аппозитивного типа]»).

Отнесенность сложносоставных существительных к разным словообразовательным типам обусловлена разным типовым деривационным значением соответствующих моделей (ср.: *роман-газета, купля-продажа; художник-оформитель, рак-отшельник*). Разные деривационные значения у структурно совпадающих моделей сложносоставных существительных формально не выражаются, так как форманты у них одинаковы (это сложение с фиксацией слов-компонентов). Деривационное значение форманта обуславливается характером семантических мотивационных отношений между производным словом (сложносоставным) и его производящими компонентами. Иначе говоря, дифференциальные признаки таких моделей определяются содержанием семантических мотивационных отношений производного и производящего (имеется в виду, что «производящее» у сложносоставных существительных представляет собой двух- или трехкомпонентное сочетание либо «сочинительного» характера, либо аппозитивного характера). Поэтому, классифицируя модели сложносоставных существительных, следует выделять не структурные их типы, а структурно-семантические, что, собственно, будет отражать двуплановость деривационной модели.

В зависимости от характера мотивационных отношений производящих компонентов у модели «существительное + существительное» (с дефисным написанием деривата) выделяется два типовых деривационных значения:

- 1) «комплексное наименование предмета» (сложносоставные существительные образуются по модели «сочинительного» типа: *хлеб-соль, купля-продажа*) — основывается на суммарной мотивировке слагаемых компонентов;
- 2) «признаковое наименование предмета» (сложносоставные существительные образуются по модели аппозитивного типа: *ракета-носитель, суп-пюре*) — мотивируется синтаксическими отношениями, существующими между производящими компонентами.

Грамматическое оформление сложносоставного слова задается типовой моделью и завершается строгой фиксацией

компонентов с формированием у сложносоставного слова унифицированной грамматической формы. Это также является свидетельством того, что словообразовательным формантом при словосложении является операция (процесс) сложения и строгая фиксация местоположения компонентов. Хотя в языке существуют единичные варианты сложносоставных существительных, получившие лексикографическую закрепленность (*кассир-контролер, контролер-кассир; заказ-наряд, наряд-заказ*).

Иной тип моделей действует при образовании сложных слитных существительных.

В качестве деривационных моделей общего вида (I ступень раскрытости), по которой образуются сложные слитные существительные, можно выделить четыре продуктивные модели.

- «(основа + интерфикс + основа) + флексия» (*крутогор*);
- «(основа + интерфикс + основа + суффикс) + флексия» (*дикотравье, красноречие, разноголосье, первозимица, перво-годок, второгодник*);
- «основа + слово» (*женихоненавистник, бумагомарание, чиновочитание, нововведение, детоубийца, богоотступник, новопоселенец, первооснователь, рабовладелец*);
- «(слово + основа + суффикс) + флексия» (*многоженство, многоженец, многоочие, долгожитель*).

Вторую ступень раскрытости представляют модели «уточненные», выделим наиболее продуктивные модели построения сложных слитных существительных (с учетом мотивационных отношений):

- 1) «(основа прилагательного + интерфикс + основа существительного) + флексия» (*крутогор*);
- 2) «(глагольная основа + интерфикс + основа существительного + нулевой суффикс) + флексия» (*лизоблюд, скалозуб*);
- 3) «(основа существительного + интерфикс + глагольная основа + суффикс) + флексия» (*доброжелатель; корыстолюбец, сластолюбец*);
- 4) «(основа прилагательного + интерфикс + основа существительного + суффикс) + флексия» (*густолесье, кривосудие*);
- 5) «(основа существительного + интерфикс + существительное)» (*отецубийца, золотодобыча*);
- 6) «(основа прилагательного + интерфикс + существительное)» (*новопоселенец, долготерпение*);
- 7) «(наречие + основа существительного + суффикс) + флексия» (*многоженец*);
- 8) «(местоимение + усеченная основа глагола + суффикс) + флексия» (*себялюбец*) и другие модели.

#### Библиографический список

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1969.
2. Розенталь, Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.Э. Теленкова. – М.: Просвещение, 1976.
3. Кочеткова, Т.И. Словосложение как средство номинации и предикации в современном русском языке. – Оренбург: Издательство ОГПУ, 2004.

#### Bibliography

1. Ahmanova, O. S. Slovar' lingvisticheskikh terminov. - M.: Sovetskaya Enciklopediya, 1969.
2. Rozental', D. E. Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov / D. E. Rozental', M. E. Telenkova. - M.: Prosveschenie, 1976.
3. Kochetkova, T. I. Slovoslozhenie kak sredstvo nominacii i predikacii v sovremennom russkom yazyke. - Orenburg: Iz-datel'stvo OGPU, 2004.

Статья поступила в редакцию 07.06.2011

В словах типа *сластолюбец, честолобец, миролюбец, дешегубец (душегуб); первопроходец* процесс основосложения с одновременной суффиксацией осложнен усечением производящей основы инфинитива, что может быть отражено в словообразовательной модели более высокой ступени раскрытости. Для данных слов деривационными моделями соответственно являются: 1) «(основа существительного + интерфикс + усеченная основа инфинитива + суффикс) + флексия»; 2) «(основа порядкового числительного + интерфикс + усеченная основа инфинитива + суффикс) + флексия».

Процесс словообразования сложных слитных слов, называющих производителя действия и характеризующих его (*книгоед, губошлеп, женолюб, пустоболт, горлохват*), при нулевой словообразовательной суффиксации сопровождается усечением суффикса в основе инфинитива. В принципе, об усечении суффикса инфинитива в некоторых случаях можно не говорить, если в качестве одного из производящих слов иметь в виду личную форму глагола, а не инфинитив, как это принято.

В процессе образования сложного слитного существительного *вольнодумец* участвуют мотивирующее слово *вольно*, усеченная производящая основа глагола *думать* и суффикс – *ец* со словообразовательным значением «лицо мужского пола», т.е. сложное слитное существительное *вольнодумец* построено по модели «(слово + усеченная основа инфинитива + суффикс) + флексия». Разновидностью данной модели можно рассматривать модель с нулевым суффиксом «(слово + усеченная основа инфинитива + нулевой суффикс) + флексия». Нулевой суффикс является средством выражения словообразовательного значения «производитель действия»; по данной модели образовались существительные *тугодум, вольнодум* и т.п. По модели «(местоимение + усеченная основа глагола + нулевой суффикс) + флексия» построены сложные слитные существительные *себялюб, самохвал*.

Сложные слитные существительные *сорвиголова, держиморда* построены по модели «(глагол в форме повелительного наклонения единственного числа + существительное)». Данная модель формально совпадает со сложносоставными существительными типа *гуляй-город, перекасти-поле*.

Таким образом, сложные существительные представляют собой типизированные структуры, организованные по существующим в системе языка деривационным моделям. Рассмотренные нами модели сложных существительных отражают далеко не полный перечень существующих в системе современного русского языка деривационных моделей сложных слов разного типа.

УДК 482-087

*Nikiforova O.V. LANGUAGE REPRESENTATION OF LENT IN NIZHNIY NOVGOROD REGION DIALECTS.* The article describes the folk calendar with dialect nominations of Lent. The material is based on the vocabulary of Nizhny Novgorod region dialects. As shown, Lent dialect nominations contain ethno-cultural information.

*Key words:* Nizhny Novgorod region dialects, folk calendar, ritual vocabulary, Lent.

*О.В. Никуфорова, доц. АГПИ, г. Арзамас, E-mail: snegaovnik@rambler.ru*

## ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПОСТА СВ. ЧЕТЫРЕДЕСЯТНИЦЫ В НИЖЕГОРОДСКИХ ГОВОРАХ

В статье дается описание народного календаря на примере поста Св. čtyредесятницы. Материалом послужила лексика говоров Нижегородской области. Показано, что диалектные названия поста содержат этнокультурную информацию.

*Ключевые слова:* нижегородские говоры, народный календарь, обрядовая лексика, пост Св. čtyредесятницы.

Для познания традиционной духовной культуры человека ценным источником является диалектная система. Традиционно исследование диалекта в первую очередь было ориентировано на выявление специфики его семантической структуры по сравнению с лексикой литературного языка. В конце 20 – начале 21 вв. произошла гуманизация лингвистики, выразившаяся в интересе к человеку, к его ментальной культуре, этническому опыту. В результате диалектная система начинает рассматриваться как единица прагматического уровня, отражающая интенции и цели говорящего, и как единица уровня когнитивного, который закрепляет результаты познавательной деятельности человека и организует его картину мира. Н.И. Толстой точно замечает, что «само понятие и явление «диалект» не следует воспринимать как чисто лингвистическое, основанное исключительно на языковой характеристике. Это явление и понятие даже не этнолингвистическое, а лингвокультурологическое, лингвоэтнографическое» [1, с. 13].

В диалекте, как и в других разновидностях национального языка, предстает своя субъективная реальность как результат процесса объективации идей, образов, реалий в их этнокультурном своеобразии. При этом сознание не просто дублирует с помощью языковых знаков отражающую реальность, а выделяет в ней значимые для человека признаки и свойства, конструирует их в обобщенные модели действительности, создавая языковую картину мира. Одним из важнейших компонентов картины мира любого этноса является темпоральность, которая «строго регламентирует жизненный путь человека, его быт и досуг. Фактор времени тесно связывает человека с окружающим миром, включая его в цикл природы и социальных явлений» [2, с. 102].

В пределах календарного года выделяют отдельные временные отрезки, имеющие свою семиотическую значимость. К ним относят время постов (обычно это несколько недель – от двух и более), церковные праздники, а также дни, названные в честь того или иного святого. Постом в традиционной культуре в дихотомии пост-мясоед считается «континуум времени, предназначенного для очищения» [3, с. 239].

Самым почитаемым и продолжительным постом является Св. čtyредесятницы, который длится сорок дней и наступает после Масленицы. Это период в семь недель, во время которого существуют большие ограничения. Христианская церковь предписывает верующим воздержаться от скоромной пищи, запрещает участие в увеселениях, вступление в брак. Думы нижегородского крестьянина сосредоточены на новом сельскохозяйственном годе. В нижегородских говорах в качестве наименований этого поста используются лексические сочетания, опорной номинацией в которых является имя прилагательное, содержащее сему «отношение к посту»: **Великий пост, Главный пост, Большой пост, Коренной пост**. Будучи почитаемым и воспринимаемым как общеобязательный, название поста Св. čtyредесятницы употребляется и без опре-

деления: **Пост**. Фонетические варианты **говёнье, говеньё** содержат непосредственное указание на выполнение действия говеть «поститься, ничего не есть» [4, I, с. 420]. Во фразеологизме **крестовое говеньё** отглагольное существительное называет главное действие во время поста (говеть), прилагательное конкретизирует, характеризует наименование по объекту почитания – крест.

Во время поста вычленяются знаковые периоды времени. Так, первый день после Масленицы называется **чистый понеделник** (д. Жекино Вачского р-на). В этот день совершались ритуалы, имеющие семантику очищения: уборка дома, мытье посуды, баня для всех членов семьи. Действия, совершаемые в первый день поста, обозначены обрядовым фразеологизмом **смывать масленицу** (д. Богомолowo Городецкого р-на). Во время Великого поста существовали запреты, связанные с употреблением мясной и молочной еды, именуемой субстантивированным прилагательным **скоромное**. Поэтому в чистый понедельник по дворам ходили татары, просили **поганые блины, поганые лепешки** (д. Чернораменье Борского р-на) и им отдавали оставшуюся скоромную пищу. В словосочетаниях **поганые блины, поганые лепешки** маркером терминологичности служит прилагательное **поганый** «нечистый по вере или по обычаям; языческий, относящийся до идолства, до почитания кумиров; нехристианский, некрещеный, бусурманский, либо иноверческий вообще» [4, III, с. 150]. Обряд, при котором в чистый понедельник по деревне в саях ездил мужчина – **молоконник** с детьми, выкрикивавшими: «Не хлебайте молоко! Ешьте квас да редьку!», называется в нижегородских говорах **собирать косточки, подбирать косточки, косьё подбирать**.

Символическое значение имеет середина поста Св. čtyредесятницы – **перелом поста, преломление поста** (с. Кадницы Кстовского р-на). В среду на четвертой неделе **пост ломается**, то есть половина поста остается позади. В наименованиях среды на четвертой неделе Великого поста следует отметить фонетическое варьирование, которое осуществляется в соответствии с различными звуковыми процессами языка. Так, наблюдается явление звукозамен в лексеме **хрясты**, в композитах, образованных из основ ключевых по значению слов: **средокрестье, средохристье, христохрьсье**. В качестве наименований среды на четвертой неделе используются лексические сочетания с опорным компонентом **день** или название дня недели **крестов** **день** (д. Чернораменье Борского р-на), **подавальный день, крестов день** (с. Никольское Лысковского р-на). Имена прилагательные в сочетаниях содержат семы «предмет, актуальный в этот день», «действие, выполняемое в этот день».

В основе наименований четвертой недели поста лежат следующие мотивировочные признаки:

– предмет, актуальный в это время (**крёстная неделя** – с. Сергеевка Большеболдинского р-на, **крестовая неделя** – д. Петриха Лысковского р-на);

– примета (**переломная неделя** – д. Мякишево Вачского р-на, **водокрёстная неделя** – с. Бахаревка Сеченовского р-на, **средокрестная неделя** – д. Ольгино Сосновского р-на). «Крестовая неделя нацываца в воскресенье, вецэром выносут кресс на налой и цэлу неделю он тама лежыт» (с. Теплово Кулебакского р-на).

На четвертой неделе пекли **кресты** – печенье в форме крестов из ржаной муки на воде. «Пёкут кресты. Намешивают тесто, делают крестом, и в крест ложат денежку. Мать с утра напекёт. Кому денежка попадет, то будет счастливый» (с. Теплово Кулебакского р-на). Значение слова сформировалось на основе метафорического переноса названия реплики на выпеченное изделие, похожее на нее по форме. Указывая на важность печения крестов в середине Великого поста, крестьяне Нижегородской области говорили: «*Ломаётся говенье – крестов печенье*».

Кресты пекли разными способами. Были **простые кресты**, из двух равных полосок теста, которые накладывались одна на другую крестообразно; **вырезные кресты** – из раскатанного теста нарезали крестики с помощью формочек; **распятьё** – печенье в виде шестиугольного креста с перекладиной.

С праздником связаны приметы. Если доставался крест с монетой, того ждало счастье (с. Выездное Арзамасского р-на) или тот начинал сев (с. Хирино Шатковского р-на). Если с кольцом, то к свадьбе, а со щепкой, то к смерти. Уголек в кресте – к пожару, нательный крестик – к терпению, крест с вареньем – к сладкой жизни. Если крест был пустой, то и жизнь ждала пустая (с. Бестужево Арзамасского р-на).

Кресты способствовали получению хорошего урожая. Для сельских жителей было важно, чтобы весенние дни наступили как можно быстрее, а погодные условия сложились так, чтобы был хороший урожай, поэтому люди стремились активно воздействовать на быстрейший приход весны. Поэтому каждая хозяйка пекла большое количество крестов для детей, которые обходили дома, – **стукольщиков, подокошников**. Если обходы дворов были не распространены, кресты пекли по количеству членов семьи и еще один крест для соседского ребенка или нищего. В традиционном народном сознании дети и нищие считались обладающими связью с иным миром, поэтому угощение их обрядовым хлебом, в том числе крестом, может трактоваться как жертвоприношение предкам, от которых зависело благополучие земледельца.

Кресты использовали в обрядовых действиях, отмечавших перелом Великого поста. В Семеновском районе печенье ломали со словами: «*Крест треснет – и говенье треснет*». В Первомайском районе, вытянув крест при гадании, говорили: «*Целый крест – целый пост*», а переломив, добавляли: «*Половина креста – половина поста*». Произнесенная формула, превратившись в говорах в игровую, восходит к действиям заклинательного характера, целью которой было ознаменование перехода поста во вторую его фазу и приближение Пасхи.

Обряды, совершаемые в середине поста Св. четырехдесятницы, также связаны с архаичными представлениями о приходе весенних праздников с идеей возрождения всего живого: **разбивать крест** – в корзину сажают ребенка, накрывают одеялом, постукивают по голове (д. Курмыш Вачского р-на), **ломать говенье** – девочек сажали под плетухи (корзины) и обливали водой (д. Афанасовка Борского р-на).

В день Сорока севастианских мучеников (22 марта, ст. стиль 9 марта) пекли булочки в виде птичек – **жаворонки, воробушки**. Они делались из круглого комка теста, на котором пальцами формировалась головка с клювом, крылышки и хвост, поднятый вверх, кроме того, делались ножом неглубокие надрезы, как бы имитировавшие перышки. Характер значения слов метафорический.

Обычай печь из теста птичек связан с воздействием на быстрейший приход весны. Печеных птиц дети усаживали на плетки, заборы, бегали с ними по улице, призывая скорейший прилет птиц.

Во время поста Св. четырехдесятницы отмечаются два важнейших двенадцатых праздника – Благовещение и Вербное воскресенье. Благовещение (**Блзовёшение** – д. Зеледино Кстовского р-на) празднуется 7 апреля (ст. стиль 25 марта). Это сакральное время, поскольку в этот день существуют запреты работать: «*В благовещение нельзя землю руками трогать*» (с. Берсеменово Дальнеконстантиновского р-на). Существующие запреты эксплицируются в диалектных текстах описаниях праздника разными способами: конструкциями с частицей не, с модальными словами *не надо, нельзя*, со словами категории состояния *грех, грешно*. Один из самых распространенных запретов существует в виде фольклорной формы: «Птица гнезда не вьет, а девушка косы не плетёт».

В Благовещение разрешалось выносить ульи с пчелами на пасеку, отпускать птиц на волю, убирать сани на зиму, впрягать телеги. Нижегородские крестьяне наблюдали за солнцем и говорили: «*Солнце играет*» (с. Понетаевка Шатковского р-на). Солнце в сознании диалектоносителей описывается через действие играет, что связано с передачей символами радости. Солнце представляется важным для жизни, получает символическое наполнение, практическую оценку: воздействует на человека, его жизнь, труд, будущий урожай [5, с. 81].

Последнее воскресенье перед Пасхой – **Вербное воскресенье, Вербина**. «*Вербна воскресенье. Эта спаситель входил в Иерусалим и те, которы верили в нёво, ветви под ноги бросали, одёжу. Вербы кустик, а вербочки на ней – это ёво спасенье. Это он оставил благословенье на этой вербе*» (с. Теплово Кулебакского р-на). Ветки вербы освящали в церкви, ставили на божницу, за рамы, клали в углы дома, чтобы защитить от грозы и от других несчастий. Ветками вербы похлестывали спящих детей или скот при первом выгоне с целью наделения здоровьем и силой.

В Вербное воскресенье пекли **барашки, бяшки, овёчки** «печенье в виде распустившихся почек вербы».

Неделя перед Пасхой считается самой строгой и называется в нижегородских говорах **страшная неделя, страстная неделя**. В течение всей недели строго постились: ели картошку и пили воду.

Сакральное значение имеет четвертый день на последней неделе перед Пасхой, «отмечающий в народном календаре один из этапов перелома, смены сезонов и даже границу календарного года» [6, с. 367]. «*Ш четверга люду уш не едят, моюца в бани и ходют в цэрковь. Четверг страшной*» (с. Теплово Кулебакского р-на). В соответствии с приуроченностью к одноименной неделе четверг носит названия **страшной четверг, страстной четверг**. Наименование **великий четверг** подчеркивает актуальность этого дня для нижегородского крестьянина. Номинация **чистый четверг** прочно закрепила в сознании диалектоносителей основной мотивировочный признак – очистительные ритуалы. В настоящее время православные жители Нижегородской области именно в четверг на последней неделе перед Пасхой убирают дом, сжигают мусор, стирают и др. Название **четверг-мётник** содержит указание на действо, проводимое в этот день: метить скот (метили ягнятам уши, чтобы не терялись – с. Горные Березняки Дальнеконстантиновского р-на, подрезали хвосты у коров – д. Рыльково Сосновского р-на).

К древним праславянским временам восходит обычай из-готавливать на страстной неделе в четверг соль, обладавшую магической силой, защищаемую от вредоносных сил. В холщовый мешочек насыпали обычную соль из солоницы и перед восходом солнца клали в печь, затем вынимали и хранили до следующей Пасхи. В нижегородских говорах такая соль носит наименования **четвергová соль, четверёжная соль, четверёжная соль, четверинная соль, четверьная соль**. «В

страшной чѣтверг пережыгают соль для лечѣния чѣловека, скотинушки. Зовут чѣтверговой солью» (с. Теплово Кулебакского р-на).

Таким образом, проведенный анализ показывает, что вербальная (диалектные наименования), предметная (обрядовая выпечка), акциональная (обрядовые действия) стороны поста Св. чѣтыредесѣтницы детерминированы переплетением различных мотивов: аграрного, метеорологического, религиозного, мифологического и др. Указанный период времени знаменует пробуждение природы, зарождение новой жизни, тесно связанные с аграрным кодом. Обилию урожая, обеспечивающему годовую богатую жизнь крестьянина, способствуют

обряды и их диалектные номинации. Репрезентация поста Св. чѣтыредесѣтницы в нижегородских говорах отражает «...мифологическое восприятие слова, важнейшей чертой которого является сближение имени и вещи» [7, с. 21].

Исследование народных представлений поста в говорах Нижегородской области позволяет выявить региональные особенности народного календаря, отметить устойчивость традиционных народных наименований, которые, несмотря на идеологическое давление, продолжали бытовать в советское время и сохраняются до наших дней «в качестве стержневой системы отсчета и ориентира во времени» [8, с. 11].

#### Библиографический список

1. Толстой, Н.И. Некоторые соображения о реконструкции славянской духовной культуры // Славянский и балканский фольклор: Реконструкция древней славянской духовной культуры: источники и методы. – М.: Наука, 1989.
2. Махрачева, Т.В. Народное представление православных постов (на материале тамбовских говоров) // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2008. – № 2(015).
3. Калиткина, Г.В. Сакральное и профанное время в календарном круге // Европейские исследования в Сибири: Материалы Всероссийской научной конференции 6-8 февраля 2001 г. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2001. – Вып. 3.
4. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – М.: Рипол-Классик, 2002.
5. Шевченко, Е.В. Солнце в народной речи (на материале фольклорных и диалектных записей) // Письменная культура народов России: Материалы Всероссийской научной конференции 19-21 ноября 2008 г. – Омск: Омск. гос. ун-т, 2008.
6. Агапкина, Т.А. Пасха // Славянская мифология. Энциклопедический словарь. – М.: Эллис Лак, 1995.
7. Ростова, А.Н. Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания (на материале русских говоров Сибири): автореф. дис. ... д-ра фил. наук. – Томск, 2000.
8. Черных, А.В. Хрононимы в русских говорах Пермского края // Вестник Пермского университета. – 2010. – Вып. 6 (12).

#### Bibliography

1. Tolstoj, N. I. Nekotorye soobrazheniya o rekonstrukcii slavyanskoj duhovnoj kul'tury // Slavyanskij i balkanskij fol'klor: Rekonstrukcija drevnej slavyanskoj duhovnoj kul'tury: istochniki i metody. – M.: Nauka, 1989.
2. Mahracheva, T. V. Narodnoe predstavlenie pravoslavnyh postov (na materiale tambovskih govorov) // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. – 2008. – № 2(015).
3. Kalitkina, G. V. Sakral'noe i profannoje vremya v kalendarnom krugе // Evropejskie issledovaniya v Sibiri: Materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii 6-8 fevralya 2001 g. – Tomsk: Izd-vo Tomsk. un-ta, 2001. – Vyp. 3.
4. Dal', V. I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: v 4 t. – M.: Ripol-Klassik, 2002.
5. Shevchenko, E. V. Solnce v narodnoj rechi (na materiale fol'klornyh i dialektnyh zapisej) // Pis'mennaya kul'tura na-rodov Rossii: Materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii 19-21 noyabrya 2008 g. – Omsk: Omsk. gos. un-t, 2008.
6. Agapkina, T. A. Pasxa // Slavyanskaya mifologiya. Enciklopedicheskij slovar'. – M.: Ellis Lak, 1995.
7. Rostova, A. N. Metatekst kak forma jksplikacii metazykovogo soznaniya (na materiale russkih govorov Sibiri): avto-ref. dis. ... d-ra fil. nauk. – Tomsk, 2000.
8. Chernyh, A. V. Hrononimy v russkih govorah Permskogo kraja // Vestnik Permskogo universiteta. – 2010. – Vyp. 6 (12).

Статья поступила в редакцию 26.06.2011

УДК 781.9

**Sinelnikova O.V. MUSIC ADVENTURE OF RODION SHCHEDRIN OR "WHATEVER".** The article is devoted to humor and satire in music of different times and styles. The article gives musical analysis of "Burokratiada", composed by Rodion Shchedrin. "Burokratiada" is a very bright example of satire in Russian music of the 2<sup>nd</sup> half of XX century. Method and means of achieving the humorous effect are highlighted in the article.

**Key words:** humor and satire in music, Shchedrin's art, cantata "Byurokratiada", principle montage, word and music, genres and forms.

**О.В. Синельникова**, канд. искусствоведения, доц. каф. оркестрового инструментального исполнительства КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: sinel1@narod.ru

## МУЗЫКАЛЬНАЯ АВАНТЮРА РОДИОНА ЩЕДРИНА ИЛИ «) ТО УГОДНО»

Статья посвящена отражению юмора и сатиры в музыке различных эпох и стилей. В тексте статьи анализируется кантата Р. Щедрина «Бюрократида», как яркий пример сатиры в отечественной музыке второй половины XX века. В работе делается акцент на приёмах и средствах, способствующих созданию юмористического эффекта.

**Ключевые слова:** юмор и сатира в музыке, творчество Р. Щедрина, кантата «Бюрократида», принцип монтажа, слово и музыка, жанры и формы.

Несерьёзные произведения, как правило, редко становятся объектами научных дискуссий. Юмор в классической музыке – тема неосновательная и даже легкомысленная для профессионального сообщества. Быть может, напрасно? Быть может, весьма интересно окунуться в творческую атмосферу

смеющихся классиков в процессе рассмотрения одного изopusов, известного своим оптимизмом Родиона Щедрина.

Когда композиторы начинают писать музыку, у них далеко не всегда получаются оперы-драмы, симфонии-мемориалы и реквиемы. Великие маэстро помимо большого музыкально-

го дарования, ограниченное системой академического профессионализма, отличались пылким интересом к жизни и незаурядным чувством юмора. Они не ставили непреодолимой преграды между «серьезными» сочинениями и «легкой», искрящейся юмором музыкой, оставаясь при этом настоящими мастерами, талантливыми художниками. Есть композиторы, особенно расположенные к юмору и сатире в силу свойств своего характера. Наряду с крупными концепционными произведениями великих мастеров, история музыки сохранила для нас и шуточные опусы – «Кофейную кантату» И.С. Баха, «Секстет деревенских музыкантов» В.А. Моцарта, «Ярость из-за потерянного гроша» Л. Бетховена, комические оперы и сборник «Грехи моей старости» Дж. Россини, «Карнавал животных» К. Сен-Санса, пьесы с экстравагантными названиями Э. Сати (вроде «Лицемерного хора» и «Пьесы в форме груши»), сатиры А. Даргомыжского, М. Мусоргского, Д. Шостаковича.

Чувство юмора не изменяет и представителям новейшей истории музыки. Хотя авторы далеко не всегда предупреждают слушателей о том, что они сейчас будут шутить, некоторые названия произведений говорят сами за себя: «Веселые старты и грустные финиши» и «Троллейбусный квинтет» В. Белунцова, «Хорошее настроение господина Дегейтера» и «Урок демократии» – музыкальные шутки для органа соло Ю. Каспарова, «Вариации на обретение жилища» Л. Десятникова, «...вы все еще живы, господин министр?!» Ф. Караева. А если вспомнить таких радикальных авангардистов, загадочных и занятых персонажей как Дж. Кейдж и К. Штокхаузен – они, вероятно, не знали проблем с вдохновением, сочиняя музыку для телевизоров, радиоприемников, телефонов, вертолетов, морских ракушек, листьев, ветвей деревьев или вообще для чего угодно («0'00'» Кейджа).

Родион Щедрин, которого при жизни называют классиком русской музыки XX века, весьма склонен к эксперименту, хотя и далек от подобных эпатажных чудес. Жизнеутверждающее мироощущение определяет атмосферу творчества Щедрина с самых ранних произведений. По словам композитора, «взгляд на мир с лукавинкой» ему ближе, чем «гениальный психоанализ, метания и страсти». Спектр сочинений Щедрина пронизанный различными градациями шутки довольно широк. «Озорная» линия его творчества, полоса юмора начинается в середине 50-х с Первого фортепианного концерта и балета «Конек-Горбунок», достигает расцвета в 60-х – «Озорные частушки», «Бюрократиада» и «Не только любовь», делает новый виток в «Мертвых душах», игриво отзывается в сочинениях 80-х и 90-х – «Старинная музыка российских провинциальных цирков», «Хороводы», «Величание» и пьесы из «Тетради для юности». Оптимистическое восприятие действительности не покидает Щедрина и в начале XXI столетия, выражаясь в самых разных оттенках смеха, рассыпанных в опусах этого времени, хотя феномен позднего периода творчества дает свои результаты в виде драматических полотен (оперы «Очарованный странник» и «Боярыня Морозова», «Диалоги с Шостаковичем» и «Гейлигенштадское завещание» для симфонического оркестра).

Надо сказать, что рискованный по натуре и склонный к открытиям Р. Щедрин, не был первопроходцем в области музыкального юмора, где уже сформировались определенные методы, приемы и средства, наработанные предшественниками. И Щедрин активно (осознанно или интуитивно) их применяет, пребывая в гармонии с традициями и, одновременно, не упуская возможностей поэкспериментировать в изобретении собственных рецептов «приготовления» музыкальных юмористических блюд. Обратимся для начала к старинным рецептам.

За многовековую историческую ретроспективу складываются особые жанры, формы и техники письма, в которых получали воплощение юмористические эскизы композиторов. Иногда такие сочинения оставались анонимными, по-

скольку сами авторы не относились к ним серьезно, но все же, отдельные образцы сохранились для потомков. В ренессансной традиции это жанр кводлибета (от лат. – что вам нравится, что угодно), суть которого называют «мешаниной». Что смешивалось? Чаще всего – цитаты из популярных песен или литературных произведений. В кводлибетах соединялись две, три и более мелодии разных песен светского и духовного характера с различными текстами порой на разных языках. Все мелодические голоса соотносились и подлаживались друг к другу самым чудесным образом, казалось бы, не создавая никаких комических эффектов. Но это с позиций слушателя XXI века, которого могут слегка рассмешить лишь тексты, который мало знаком с ренессансными шлягерами и который привык к стилистическим контрастам совершенно иного уровня, неожиданным, кричащим, ужасающим. А люди того времени веселились от души.

Кводлибет сложился и был очень популярен в Германии. Однако аналогичные «кулинарные» жанры существовали и в других странах: французская фрикассе («месью», «смесь», «безделка»), испанская энсалада («салат, смесь»), итальянская мессанца, мистиканца («смесь, микстура») или разноязычная инкатенатура, («цепь, сцепление»); наконец, английская медлей («смесь, мешанина, попури»). Музыка XX века в условиях нового музыкального языка и жанров унаследовала отдельные выразительные средства кводлибета – калейдоскопичность, элементы пародийности, стилистическую пестроту, принцип комбинаторики. В современной музыке эти свойства корреспондируют с монтажными и коллажными композиционными приемами. Хотя есть и отголоски собственно кводлибета в музыке XX – XXI веков («Кводлибет», концерт для скрипки и духовых К. Вайля, «Кводлибет» Дж. Кейджа, «Большой кводлибет» для хора Г. Гоберника).

Следует отметить, что этимология понятий, которыми обозначаются все разновидности кводлибета так или иначе связана с семантикой слов «смесь», «мешанина», «микстура», «салат». Близок им смысл жанров, развивающих технические приемы кводлибета: опера-пастиччио – «паштет», попури – «смешанное блюдо, всякая всячина», даже слово фантазия («воображение») подразумевает нереальное сочетание реальных элементов. Однако объединяющая суть всех названных жанров кроется даже не в общей этимологии терминов, а в принципе творческого мышления, которое основано на монтажных столкновениях контрастного, разнородного, на сочетании, казалось бы, несочетаемого. Именно этот принцип явился секретом №1 по части сочинения юмористических музыкальных опусов. Есть и другие секреты, но о них чуть позднее.

Сначала дополним каталог смеховых музыкальных жанров экскурсом в традиционную культуру. В русском фольклоре есть жанр, сейчас почти забытый, содержащий в себе некое смешение пестрых и разнородных компонентов, соединяющий слово, театрально-игровое начало, музыку, визуальный ряд и, ко всему прочему, предвосхищающий искусство кино. Речь идет о райке, который представлял собой небольшой ящик с отверстиями в передней стенке, внутри которого перематывается с одного катка на другой длинная полоса с какими-либо изображениями. Зрители наблюдали сквозь отверстия картинки, а раешник – владелец панорамы – передвигал изображения и комментировал их. Развертывание композиции райков следует законам игровой монтажной логики, которая проявляется в калейдоскопическом принципе построения, в постоянной смене лубочных картинок, персонажей, и, соответствующих им музыкально-текстовых комментариев. Действие активизирует чрезмерный, нарочитый контраст. Нам знакомы примеры использования приемов сатиры в русской музыке, наработанных в фольклорном театре, в частности, композиционных принципов раешных представлений: «Блоха» и «Раёк» Мусоргского, «Антиформалистический раёк» и «Пять романсов» на слова из журнала «Крокодил» Шостако-



вича, «Четыре газетных объявления» Мосолова, «Жизнь с идиотом» Шнитке.

Очевидно, что эффект комического в музыкальном произведении может создаваться при помощи монтажного принципа композиции, провоцирующего контрастные столкновения и связанные с ними курьезы. Это очень сильно действующее орудие, но оно не единственное. Ведь монтажные столкновения музыкального материала далеко не всегда вызывают комический эффект. Поэтому здесь должен быть целый комплекс художественных средств, часть которых заимствована из литературы, где смеховая культура имеет весьма значительный стаж. И этот комплекс, безусловно, присутствует. Назовем такие приемы, как гипербола, антитеза, пародирование, деформация, гротеск, оксюморон – все они уже адаптированы в музыкальном мышлении современных композиторов. Однако в музыке, как искусстве невербальном, возможен более широкий спектр приёмов и средств воплощения юмора и сатиры. Это и необычные способы звукоизвлечения на инструментах и вокального интонирования, неожиданные темброво-динамические эффекты, нетрадиционные сочетания инструментов в ансамбле, «неадресное» использование жанров и форм. Наибольший простор в этом плане представляет вокально-инструментальная область творчества. Ведь в вокальном произведении можно еще и воспользоваться методом неожиданного соединения слов и музыки. Посмотрим, как он работает у Щедрина.

«Отдыхающие должны строго соблюдать распорядок дня!» Чемоданы ...хранить только в камере хранения!», – грозно провозглашает хор. Кто бы подумал, что это фрагменты музыкального произведения? Невероятно, но факт. Это кантата Р. Щедрина «Бюрократиада», созданная в далеком 1963 году. Уже сам подзаголовок сочинения выглядит весьма комично: «Курортная кантата на текст инструкции для отдыхающих в пансионате “Курпаты”». Пожалуй, только Щедрина с его оптимистическим мироощущением, склонностью к юмору мог вдохновить этот бюрократически опус, «истинный шедевр» русского канцеляриата. Ведь многим из нас не раз приходилось изучать подобные инструкции с подробным описанием правил поведения, педаanticным перечислением прав и обязанностей, а главное – бесконечной череды запретов и нарушений, которые подстерегали советского человека на каждом шагу. Да и в наше время мало что изменилось: советского государства нет, а партия чиновников – самая многочисленная партия страны – осталась. Хотя опыты намеренного использования бытовых текстов (в основном газетных) в музыкальных произведениях композиторов XX века – Шостаковича, Хиндемита, Мосолова – уже имелись. Но парадоксальная идея положить на музыку параграфы обыкновенной инструкции возникла впервые. Очень уж впечатлительным оказался молодой композитор, прибывший на курорт и настроенный отдохнуть от московской суеты и забот на берегу теплого Черного моря. Не тут-то было! Здесь его тоже поджидали «испытания» в виде возбуждающих воображение фраз, которые ударили по тонкой душевной организации музыканта: «не разрешается», «не предоставляются», «не возмещаются», «обязан», «строго установленные часы».

Надо сказать, попытки понять, что же все-таки разрешено делать в пансионате, остались тщетными. Но Щедрин, как сознательный, политически грамотный и законопослушный советский гражданин, с глубоким почтением отнесся к лаконичным текстам правил, рожденным в голове мелкого чиновника. Композитор выбрал для воплощения этой скупой и нетронутой творческой мыслью прозы самые серьезные музыкальные жанры, ведущие свое происхождение от средневековых хоралов, опер-серия и строгих барочных полифонических форм. Кантата складывается из речитатива, двух арий (одна из них ламенто), дуэта и хорала, монодии двойного канона и даже двух фуг. Все это разнообразие обрамляется прелюдией и постлюдией (буквально повторяющей прелюдию), где озву-

чиваются лишь слова заголовка, названия этого творения чиновничьего пера: «Памятка отдыхающим в пансионате “Курпаты”». Всего 10 номеров.

Классические формы и жанры с присущей им лексикой намеренно рассогласованы с содержанием словесного текста, но при этом замечательно существуют в единстве. Обратим внимание, что эти компоненты – музыкальные жанры-формы и текст инструкции – взятые по отдельности и в другом контексте ничего смешного собой не представляли бы. Столкновение сурового бюрократического слога и высокого музыкального стиля создаёт комический эффект. В этом и парадокс «серьёзное» в соединении с «серьёзным» даёт неожиданный результат – «комическое». Таков первый рецепт от Щедрина.

Но это лишь начало. Молодой, но уже известный, склонный к эксперименту композитор очень любит сочетать несочетаемое. Щедрин будто бы испытывает на прочность обстоятельный консервативно-бытовой текст и старинные, покрытые «вековой пылью» жанры, соединяя их с подчеркнuto диссонантной гармонией и новейшими способами вокального интонирования, звукоизвлечения на инструментах, тембровыми находками (состав оркестра двойной, но с расширенной группой ударных: треугольник, деревянные коробочки, бич, гребешок, малый барабан, тарелки, колокольчики, ксилофон). В области оркестровки Щедрин уже в тот ранний период творчества был подлинным мастером. К примеру, очень короткая (всего 9 т.) «Прелюдия» (и она же «Постлюдия») по фактуре напоминает хорал «генделевского» стиля, но гармония – терпкие гроздьи секундовых кластеров в крайних регистрах. Этакий авангард в сочетании с неоклассицизмом. Острая звучность усилена оркестровыми тембрами, обогащенными необычными эффектами в области нового звука: пуантилистическая партия тромбона с сурдиной, удары гвоздем по тарелкам, пиццикато контрабаса с щелчком струны о гриф (так называемое «пиццикато Бартока»), репетиции струнных *sul ponticello* («у подставки»). Весь задействованный автором инструментальный арсенал утрирует скандирующий возглас хора. «Прелюдия» приказывает, повелевает и кричит голосом бюрократа мелкого руководящего звена: «Отдыхающий, не проходи мимо, внимательно изучи инструкцию!».

В «Речитативе» (№2) тенор с утрированной старательностью выводит очень выразительную мелодию – двенадцатитоновую серию – декламационного качества, с широким диапазоном и колоратурой (прямо как в операх Глюка), что противоречит канцелярскому стилю текста первого параграфа документа («Приезд отдыхающих в пансионат производится с 8 часов утра в день начала срока путевки»). Далее – плавное продолжение текста, но монтажное сопоставление музыкального ряда – меццо с хором скандируют: «Отдыхающий обязан...». Причем Щедрин несколько раз повторяет слово «обязан». Для того чтобы лучше внедрить в сознание отдыхающего его обязанности (о правах авторы инструкции почему-то забыли), композитор прибегает к новым приемам: струнные *sul tasto* («у грифа»), игра клапанами у всех деревянных духовых, игра на крышке рояля, игра у всех струнных левой рукой на грифе без смычка. А в это время, перед тем, как прозвучит «роковое» слово «обязан» ударник ритмично рвет бумагу – без конкретных, натуралистических звуков не обошлось. Не в этом ли «подлинное уважение» композитора к «тяжелым будням» чиновничьего труда? Воскливание «Обязан!», и опять гвоздем по тарелкам, как по нервам отдыхающих. Вот и новое сопоставление, дающее комический эффект, только теперь уже сопоставление стилей: необарочный хорал и сонорика, глюковский речитатив и додекафония. И просто фейерверк современных тембров! Не забываем, что это 1963 год, когда за подобный «авантюризм» можно было легко получить клеймо авангардиста, сочиняющего чуждую советскому народу музыку.

Барочные аллюзии продолжают в «Ламенто» (№ 8). По сути это двойная пародия на бюрократический текст и на ба-



рочную арию ламенто. Страдающий тенор выражает карикатурную скорбь по поводу средств, потраченных на экскурсии. Продемонстрируем, как подано единственное предложение текста: «Экскурсии по курорту... (продолжительный ритурнель мелкими фигурациями струнных и фортепиано) оплачиваются...» (тот же ритурнель). «Экскурсии по курорту... (опять ритурнель – фраза зависает тонкой ниточкой надежды, ...напряженное ожидание) оплачиваются отдыхающими». А как же поступает Щедрин с интонационным стереотипом, нисходящей секундовой интонацией – символом плача и жалобы? И здесь срабатывает прием гиперболы. Композитор преувеличивает эту интонационную формулу, придав ей оттенок «подвывания», притворно-неумелого актерского рыдания.

Подлинным шедевром кантаты надо считать встроенные в нее полифонические жанры – две фуги и двойной канон. Наверное, не случайно, что последний – располагается в зоне золотого сечения композиции, а фуги – это две динамических вершины, две кульминации произведения. Уже здесь Щедрин проявил себя настоящим мастером полифонической формы. Позднее он напишет «24 прелюдии и фуги» и «Полифоническую тетрадь», а пока – это проба пера, но весьма виртуозная по части владения полифонической техникой. В хоровых фугах (№4 и №9) композитор применяет разнообразные виды контрапункта – вертикально-, горизонтально-, вдвойне подвижной, обратимый (осложненные, к тому же, полиметрией), старинную технику гокета. Известно, что техника гокета в средневековой и ренессансной музыке применялась для создания изобразительного и часто юмористического эффекта.

Как же обстоит дело с воплощением текста в таких строгих формах? Бюрократ, зараженный инфекцией административного зуда, вдохновившись требованиями «должен» и «обязан», переходит к запретам «не могут», «не разрешается». Искусная работа композитора с незамысловатым текстом в фугах достигает высочайшего мастерства. Бюрократическая лексика здесь преобразуется в настоящее ораторское слов. Концентрированная подача полного предложения третьего параграфа инструкции (Первая фуга) в виде тройных и четверных стретт с назойливым многократным повторением слов сменяется гокетом, в котором слова интонируются по слогам, передаваясь из голоса в голос: «При о(а)-по(па)-здани-и дни не мо-гут быть пе-ре-да-ны дру-го-му ли-чу». Нарочитое повторение текста приводит к противоположному результату – выхолащиванию его информационной нагрузки и обесмысливанию. Остается только подражание тупой зубрежке.

Техника двухголосного гокета (бас и тенор) используется также в «Дуэте и хорале (№5 «Приезд и отъезд производителя городского транспорта...»). Слова текста не только разбиваются на слоги – эти разделенные части слов еще и повторяются («самосто-... самосто-...-тельно...-чительно»), что только добавляет комизма. А в это время оркестр продолжает показывать совершенно экстремальные для того времени приемы: ципком на струнах фортепиано, пиццикато глиссандо вибрато у контрабаса, длинное глиссандо у скрипок. Вторая фуга посвящена восьмому параграфу документа, где вводится запрет на автостоянку. Здесь композитор применил известный и простой прием оксюморон, восходящий к русскому фольклорному театру. Чтобы сделать серьезное смешным, достаточно только поменять местами слова в предложении или суффиксы слов. Так Щедрин и делает. Вместо фразы «Стоянка автомашин отдыхающих на территории пансионата не разрешается» он несколько раз вводит в нижних голосах почти такую же, поменяв местами всего два слова – «автомашин» и «отдыхающих». Получился симпатичный каламбур, спрятанный в густой полифонической фактуре фуги: «Стоянка на территории пансионата *отдыхающих автомашин* не разрешается».

В тексте, облаченном Щедриным в форму двойного канона (№7), бюрократ просто превзошел сам себя. Более комичного запрета трудно себе представить: «На пляже пансионата

койки для ночного сна не предоставляются». Не случайно композитор выбрал для него самую строго организованную форму. Две темы (одна – у альтов и басов, другая – у сопрано и теноров), образуя единовременный контраст, звучали бы очень поэтично и чувствительно (пляж, море, закат), если бы не текст инструкции. Ложное очарование пейзажем прибавляет стрекотанье цикад, имитированное в оркестре (ремарка: «Ногтем большого пальца по зубьям гребешка»).

Подытожим рассмотрение «Бюрократиады» Щедрина. К слову сказать, что премьера кантаты во Всесоюзном Доме композиторов привела в полный восторг коллег-профессионалов. Каковы же рецепты приготвления музыкальных пародий? Во-первых, сам текст, положенный в основу произведения. Он может быть смешным и серьезным. Ведь ничего серьезней инструкции, пожалуй, и не придумаешь. А дальше творчество композитора, его работа с текстом, с виду весьма корректная. Не прибавляя и не убавляя никаких фраз, он позволяет себе лишь скромно повторить какие-то слова, разбить их на части, иногда переставить и пропустить (и то только в одной из партий хора). Композитор как бы стирает рельефность текста и его серьезность, подобно тому, как раешники намеренно «портят» оригинал, выставляя напоказ его изнанку, высвечивая оборотную сторону того, что изображено на картинке, обнаруживая негативный потенциал в ее содержании. Для изобличения устрашающей тупости продукта Щедрин использует приемы «утрированного, пародийного интонирования, наделив бесстрастные, ровные, как поверхность стола, фразы подчеркнутой экспрессивностью, несвойственной им эмоциональной нагрузкой» [2, с. 241].

Во-вторых, пятьдесят процентов успеха сочинения связано с выбором жанров и форм. И в этом смысле Щедрин попадает в десятку, используя жанры и формы, которые исторически связаны с определенным набором представлений и ассоциаций по поводу их содержательной наполненности исключительно серьезного свойства. В музыкальных сатирах важна трактовка избранных жанров и форм, их целенаправленное «понижение», деформация исходной модели с нарушением идеальных пропорций, присущих форме оригинала. Она может быть ограничена незначительными изменениями, а может трансформировать свой объект до неузнаваемости. Ну что же это за ария, в основу которой положено всего одно предложение текста и, соответственно, 12-ти тактный период музыкальной формы (№3 «Ария»? Десятитактный дуэт вдруг завершается пятитактным хоралом – и вообще возможно ли соединять дуэт и хорал (№5 «Дуэт и хорал»)?

В третьих, монтажный принцип композиции во многих случаях способствует достижению необходимого комического эффекта в подаче материала. А Щедрин культивирует этот метод, который постепенно становится органичным качеством его стиля, с самых первых сочинений. В «Бюрократиаде» монтажный принцип действует как гротескный прием, реализуясь посредством горизонтального либо вертикально-полифонического сопоставления разнородного, пестрого, как будто никак не связанного материала. Наконец, изобразительный план кантаты, который создается оркестровыми средствами. Без скрежетания гвоздем по тарелкам, перебирания зубчиков гребешка и экстравагантных тембровых изысков струнной и духовой групп пародия была бы менее яркой.

Щедрин очень умело и гармонично сочетает здесь традиции предшественников и новаторство. Это качество стиля присутствует во всех его сочинениях, чем, по-видимому, и объясняется феномен живого классика. Великолепный образец сатиры на бюрократию, кантата Щедрина доказывает, что можно соединять все, что угодно – музыкальные жанры и формы разных эпох, старинные стили и современные техники письма, жесткие гармонии и нежнейшие лирические интонации. И при этом сочинять музыку на сухие обезличенные и обездушенные тексты чиновничьих инструкций. Однако «что угодно» это совсем не значит «как угодно». Если все самые

разнообразные явления сочетаются и образуют органичное единство в музыкальной композиции нового качества, если везде присутствует чувство меры и профессиональное мастерство, да еще и с известной долей юмора, то этот опус имеет право на долгую жизнь и никогда не стареет, подобно ренессансным кводлибета и мадригальным комедиям, инструмен-

тальным попури и парафразам романтиков, сатирам и памфлетам Мусоргского и Шостаковича. Музыка и юмор сильны по-отдельности, но когда они объединяются, их воздействие увеличивается многократно. Здесь есть какое-то волшебство. Музыка зовет к жизни, смех продлевает жизнь. Живите долго!

#### Библиографический список

1. Тараканов, М.Е. Творчество Родиона Щедрина. – М: Советский композитор, 1980.

#### Bibliography

1. Tarakanov, M.E. Tvorchestvo Rodiona Schedrina. - M: Sovetskij kompozitor, 1980.

Статья поступила в редакцию 26.06.2011

УДК 801.733

*Podkovyrin Y.V. COMMUNICATION BETWEEN CONCEPTS "INCARNATION" AND "SENSE" IN THE AESTHETICS OF VERBAL ART OF M.M. BAKHTIN.* In article M.M.Bakhtin's approach to a phenomenon of sense of a literary work is investigated, various meanings of concept "sense" in M.M.Bakhtin's works of 20th, their communication with concept "incarnation" are defined, with the help Bakhtin's concept "incarnation" the major features of being of art sense are revealed, hermeneutic parameters of architectonic form of the literary work are described.

**Key words:** incarnation, sense, literary work, architectonic form, hermeneutics, author and hero, consumption, wholeness, being of sense, incarnation of sense.

**Ю.В. Подковырин, ст. преп. КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: mail1981@list.ru**

## СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ИНКАРНАЦИЯ» И «СМЫСЛ» В ЭСТЕТИКЕ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА М. М. БАХТИНА

В статье исследован подход М.М. Бахтина к феномену смысла литературного произведения; определены различные значения понятия «смысл» в работах М.М. Бахтина 20-х гг., их связь с понятием «инкарнация»; с помощью бахтинского понятия «инкарнация» выявлены важнейшие особенности бытия художественного смысла; описаны герменевтические параметры архитектурной формы литературного произведения.

**Ключевые слова:** инкарнация, смысл, литературное произведение, архитектурная форма, герменевтика, автор и герой, завершенность, целостность, бытие смысла, инкарнация смысла.

В современном литературоведении проблема художественного смысла остаётся в значительной степени *маргинальной*<sup>1</sup>. По справедливому замечанию Л. Ю. Фуксона, несмотря на «весьма солидный литературоведческий опыт истолкования художественных текстов», само истолкование и прежде всего именно «толк» – смысл – литературного произведения остаются в значительной мере явлениями непрояснёнными [1, с. 4]. Периферийность проблемы художественного смысла, на наш взгляд, обусловлена преобладанием в современном литературоведении *неопозитивистских* подходов к произведению, в рамках которых происходит непродуктивное отождествление понятий *смысла* и *информации*. К отмеченному отождествлению приводят характерные черты данных подходов, указывающие на генетическую связь с позитивизмом XIX века: представление о литературном произведении как *объекте*, а также *монологизм* – рассмотрение явлений культуры с позиции только одного сознания. По нашему мнению, именно

позитивистское рассмотрение смысла как информации, в рамках субъект-объектной парадигмы познания, делает невозможной *саму постановку вопроса* о специфике художественного смысла, так как последний, по всей видимости, является не качеством объекта, а способом отношения субъекта к субъекту<sup>2</sup>.

Между тем, в литературоведении и философской эстетике XX века существует традиция иных – *не позитивистских (диалогических)* – подступов к явлению художественного смысла, в рамках которых как раз становится возможной постановка вопроса о его *специфике* в сравнении с другими *видами* смысла. По нашему мнению, данная традиция в отечественной эстетической мысли берёт начало в работах М.М. Бахтина 20-х гг., в которых подход к проблеме художественного смысла осуществляется с помощью понятия *инкарнации*<sup>3</sup>.

По справедливому замечанию Н.И. Николаева, *смысл* в философской эстетике М.М. Бахтина 20-х гг. – «это основное операционное, хотя и *не эксплицированное* [курсив наш – Ю.П.] понятие» [3, с. 754]. То же самое может быть сказано и о понятии *инкарнации*. В данной работе будет сделана попытка реконструировать, развернуть бахтинское понимание *смысла* в связи с явлением *инкарнации*, представленное в ранних работах философа в *имплицитном* виде, а также проде-

<sup>1</sup> Одним из характерных признаков отмеченной маргинальности является то, что в современных литературоведческих словарях и справочниках, как правило, отсутствуют специальные статьи, посвящённые категории *смысла* произведения. Одним из редких исключений, только подтверждающих правило, является статья В. И. Тюпы «Смысл художественный» в книге «Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий» [2, с. 238-239]. То же самое может быть сказано относительно вузовских учебников и хрестоматий по «Введению в литературоведение», «Теории литературы», «Анализу художественного текста». В изданиях такого рода категория смысла рассматривается, как правило, в связи с обсуждением других понятий, если вообще рассматривается.

<sup>2</sup> Ср. формулировку В. И. Тюпы: «Всякий смысл intersubъективен» [2, с. 238].

<sup>3</sup> Понятие «инкарнация» – богословское по своему происхождению и буквально переводится как «воплощение». О богословском значении понятия см. подробнее: [4].

монстрировать *наибольшую продуктивность* понятия *инкарнации* для прояснения специфики художественного смысла.

\*\*\*

По нашему мнению, слово «смысл» и производные от него слова («смысловой», «содержательно-смысловой» и т.п.) употребляются на страницах работ «К философии поступка», «Автор и герой в эстетической деятельности» и статьи «К вопросам методологии эстетики словесного творчества» в **трёх** основных значениях: 1) смысл как содержание теории (*теоретический смысл*); 2) смысл как предмет (цель) жизненного поступка (*жизненно-этический смысл*); 3) *эстетический смысл* как предмет «участного понимания». Посмотрим, как все три отмеченных вида смысла соотносятся в работах М. М. Бахтина с понятием *инкарнации*.

*Теоретическому* смыслу, по М.М. Бахтину, присуща «энергия внепространственно-вневременной бесконечности» [3, с. 70]. Внепространственность и вневременность теоретического смысла обусловлены тем, что познание (в смысле научного познания) возможно только при «вынесении за скобки» познающего как конкретной личности. То есть смысл как предмет отвлечённого от конкретного места человека в бытии теоретического мышления фактически оказывается *вне гуманитарного горизонта*. Это, так сказать, *нечеловекообразный* смысл. Именно такой вид смысла М. М. Бахтин определяет как «*неинкарнированный*», являющийся лишь «пустой возможностью» [3, с. 41].

Однако теоретический мир, как считает М. М. Бахтин, *вторичен*, он является *моментом* единого мира познания и поступка. Чтобы приобщиться действительному *событию бытия*, искусственно «измысленный» субъект познания (теоретический субъект) должен «*воплощаться*» [3, с. 11] в *действительном мыслящем человеке*. То есть приобщение «исторически событийному бытию» [3, с. 11] понимается М. М. Бахтиным как *воплощение* человека. Воплощению мыслящего субъекта соответствует в нравственной философии и эстетике М. М. Бахтина и *воплощение самой мысли (смысла)*. Приобщение мысли «единому и единственному бытию-событию» [3, с. 35] – это и есть её (мысли) *инкарнация*. *Инкарнация* (воплощение) смысла осуществляется в акте «*участного мышления*» [3, с. 12 и далее]. То есть человек-персона («я») *участвует* в событии бытия, *актуализируя* его *потенциальный* смысл через *поступок*. Таким образом, смысл из абстрактного содержания теории становится **предметом (целью)** всякого поступка, всякой познавательной и эстетической деятельности, становится уже не отвлечённой «истиной», а *жизненной «правдой»* [3, с. 45-46]<sup>1</sup>. Таким образом, с помощью понятия *инкарнации* М. М. Бахтиным актуализируются следующие особенности *жизненно-этического смысла*: 1) *очеловеченность* (человекообразность); 2) *действительный*, а не только возможный, его характер; 3) *конкретность и единственность*; 4) *живая причастность* субъекта поступка «единому и единственному событию бытия», которому внутренне (имманентно) присущ – «инкарнирован» смысл.

\*\*\*

Следующим нашим шагом будет прояснить, опираясь на введённое М. М. Бахтиным в философский контекст понятие *инкарнации*, некоторые существенные особенности бытия *художественного* смысла в сравнении с другими видами смысла: смыслом *нравственного* поступка, теоретической «мыслью». Как нам представляется, концептуальная метафора *инкарнации* (воплощения) наиболее продуктивна именно для выявления специфики смысла *художественного* (в том числе – литературного) произведения. *Жизненно-этический смысл*, являющийся, по мнению русского философа, предметом и

целью всякого ответственного поступка, всё же в точном значении этого слова *не «воплощён»*, в отличие от *смысла художественного*. Прежде чем подробно обосновать это утверждение с опорой на положения бахтинской эстетики, попробуем рассмотреть, как разграничиваются в работах М. М. Бахтина 20-х годов *жизненно-этический* и *эстетический* виды смысла.

Для Бахтина эстетический взгляд на человека – это взгляд *оцеляющий* («специфически эстетической и является это реакция на целое человека-героя» – [3, с. 89]), тогда как *жизненный* взгляд на человека как раз *исключает целостность* («нас в жизни интересует не целое человека, а лишь отдельные поступки его» – [3, с. 89]). *Жизненно-этическому* смыслу присущ характер *частичности, незавершённости*: осуществлённым (сбывшимся) для нас может стать лишь смысл каждого отдельного поступка, но не смысл жизни в целом<sup>2</sup>.

В словесном же художественном творчестве, как и во всяком другом, имеет место то, что М. М. Бахтин называет «*инкарнацией* смысла бытию» [3, с. 93] – осуществление, «*сбывание*» смысла жизни именно как *целого*. На страницах работы об авторе и герое понятие «*инкарнации*» обозначает уже *эстетическое* явление: указывает не на бытие «я» и телеологизированный смысл этого бытия, а на бытие и смысл бытия «другого». В *эстетическом* мире произведения «*инкарнация*» – это причащение смысла бытию в его целостности и завершённости, т. е. *инкарнация* в *эстетическом* значении понятия – это совпадение смысла с *наличным* бытием, так сказать, «*обналичивание*» смысла. В последнем случае смысл – это и есть само бытие, «самоосмысленное» и «выразительное» в бахтинском значении этого понятия – «осмысленная материя или материализованный смысл» [6, с. 8-9]. Однако, по М. М. Бахтину, до конца совпасть со своим смыслом может лишь бытие «другого», но не бытие «я», так как жить – значит «не совпадать со своею наличностью» [3, с. 95]. Эстетическая «*инкарнация* смысла бытию» осуществляется уже не героем в акте ответственного поступка, а автором-созерцателем в акте «участного понимания». Именно последнему только и доступна «*наличность* воплощённого смысла» [3, с. 201] – эстетический план бытия героя.

Жизненный смысл вообще вряд ли может быть *увиден*, так как, строго говоря, он не является *бытием*. Эстетический же смысл мы «*прозреваем*» – так как он, уже всецело осуществлённый, совпадает со своим бытием – он не нуждается в осуществлении, но в *видении и выражении* как «уже содержательно определившийся лик бытия» [3, с. 201]. Поэтому понятие *инкарнации*, относящееся в работах М.М. Бахтина и к *жизненно-этическому*, и к эстетическому видам смысла, наиболее точно обозначает специфику последнего.

Размышления о специфической явленности смысла в художественном «плане бытия» приводят нас к рассмотрению с позиций герменевтики функции художественной формы у Бахтина. Эстетическая деятельность автора – «творца формы» одновременно рассматривается М.М. Бахтиным как *понимание* [3, с. 97, 290]. Так, в статье «К вопросам методологии эстетики...» М.М. Бахтин, характеризуя деятельность автора, будет прямо соотносить *оформление, воплощение и понимание*. По определению философа, «форма, обывая содержание извне, овнешняет его, т. е. воплощает» [3, с. 290], «содержание дано в художественном объекте сплошь оформленным, сплошь воплощённым» [3, с. 291]. Т. е. эстетическую реальность – «своеобразное эстетическое бытие» [3, с. 305], состоящее *не из* зрительных представлений или психических переживаний [3, с. 307] – делает «плотью» именно форма, привносимая автором-созерцателем.

Эстетическое отношение автора-созерцателя, выражением которого является эстетически значимая форма, – это, как

1 См. также комментарий С. С. Аверинцева по поводу оппозиции *правды* и *истины* в тексте «К философии поступка» М. М. Бахтина [3, с. 453].

2 Ср. схожие размышления Л. Ю. Фуксона в начале книги «Чтение» [5, с. 3].

утверждает М.М. Бахтин, одновременно и *понимающее* отношение. Автор-созерцатель *не вмешивается* в изображённое в произведении событие как непосредственный его участник, но *понимает* «ценностный смысл совершающегося» [3, с. 290]. Очевидно, что этот ценностный смысл недоступен герою как участнику изображённого в произведении жизненного события. Эстетически продуктивное отношение «напряжённой вменяемости автора» [3, с. 96], которое как раз и «рождает» героя в «новом плане бытия (...)» облекает в ту новую плоть, которая для него самого и несущественна и не существует» [3, с. 97] рассматривается М.М. Бахтиным и как отношение «участного [курсив наш – Ю.П.] понимания», которое соседствует с познавательной и этической *безучастностью*. Характерно, что в этом месте работы об авторе и герое, как и в ряде других случаев, М.М. Бахтин практически отождествляет позиции творца и реципиента: автор так же понимает своё произведение (оформляя его), как и созерцатель.

Нам представляется, что такие виды деятельности, как понимание и оформление словесного художественного произведения, не просто предполагают друг друга, но являются, как это убедительно показано в ранних работах М. М. Бахтина, различным обозначением одного и того же. *Придание художественной формы – это и есть понимание бытия* («жизненного содержания») *посредством его воплощения и завершения* (наделение границами как целого). То есть жизнь в художественном произведении осмысливает себя в кругозоре другого, воплощаясь – обретая форму («границу, обработанную эстетически»), обнаруживает, *инкарнирует* свой смысл (он – этот смысл – другим не привносится, он другому открывается!), который вне этого акта инкарнации так бы и остался лишь *возможностью*. В акте чтения (вообще художественного созерцания) мы приобщаемся бытию, которое обладает не

*возможным, а действительным* смыслом. Этот – эстетический – план бытия не только понимается как предмет (к примеру, в акте интерпретации литературоведом), но и сам является воплощённым пониманием.

Однако наличность, всецелая явленность художественного смысла не отменяет его *таинственности*. Здесь уместна намеченная самим языком ранней бахтинской философии метафора понимания как постепенного выступления из темноты *лика*, который таким образом становится *узнанным*. Этот уже инкарнированный автором смысл требует от читателя *узнания* как постепенного *прояснения черт*, ведь настоящее узнавание, по сути, никогда не заканчивается.

\*\*\*

Итак, понятие *инкарнации (воплощения)*, введённое в эстетику словесного творчества в ранних философских работах М. М. Бахтина, с наибольшей продуктивностью может быть использовано для раскрытия специфики *эстетического* смысла, в наиболее чистом виде явленного в художественном творчестве, в том числе – в литературе. В понятии инкарнации, использованном для прояснения специфики *художественного* смысла, сохраняются все семантические обертоны, относящиеся к жизненно-этическому смыслу (*воплощённость* смысла как его *очеловеченность, действительность (а не эфемерность), конкретность, причастность* – см. выше). Однако все эти признаки преломляются в сопоставлении с *двумя новыми*, также привнесёнными концептуальной метафорой инкарнации: речь идёт о таких признаках, как *целостность и детерминированность* (в противоположность *частичности* и «набросковому» характеру смысла *нравственно-го бытия-события*) и *наличность* (в противоположность, «*возможностной*», телеологической природе *жизненного смысла*).

#### Библиографический список

1. Фуксон, Л.Ю. Проблемы интерпретации и ценностная природа литературного произведения. – Кемерово, 1999.
2. Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий. – М.: Изд-во Кулагиной; Intrada, 2008.
3. Бахтин, М.М. Собр. соч.: в 7 т. – М.: Русские словари; Языки русской культуры, 2003. – Т. 1.
4. Воплощение // Православная энциклопедия. – М., 2005. – Т. IX.
5. Фуксон, Л.Ю. Чтение. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2007.
6. Бахтин, М.М. Собрание сочинений в 7 тт. – М.: Русские словари, 1996. – Т. 5.

#### Bibliography

1. Fukson, L.Yu. Problemy interpretacii i cennostnaya priroda literaturnogo proizvedeniya. - Kemerovo, 1999.
2. Pojtika: slovar' aktual'nyh terminov i ponyatij. - M.: Izd-vo Kulaginoj; Intrada, 2008.
3. Bahtin, M.M. Sobr. soch.: v 7 t. - M.: Russkie slovari; Yazyki russkoj kul'tury, 2003. - T. 1.
4. Voploschenie // Pravoslavnaya jnciklopediya. - M., 2005. - T. IX.
5. Fukson, L.Yu. Chtenie. - Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2007.
6. Bahtin, M.M. Sobraenie sochinenij v 7 tt. - M.: Russkie slovari, 1996. - T. 5.

Статья поступила в редакцию 26.06.2011

УДК 78.071.2-7

**Shaikhutdinov R.U. THE ACCORDION MINIATURES ARE IN THE CREATIVITY OF THE BASHKIR COMPOSERS.** The article dedicated to analysis and systematization of the creative heritage of the Bashkir composers in the genre of accordion miniature. Consideration of the processes of formation and development of the scope of the repertoire is from the 1940s to 2000s. The author summarizes the achievements of several generations of Bashkir composers who created the music for accordion - T. Karimov, A. Kukubaeva, S. Nizametdinova and others, makes recommendations on practical issues of interpretation of the analyzed works.

**Key words:** performance with accordion, the national repertoire, accordion miniature, works of Bashkir composers, questions of interpretation of works of Bashkir composers for the accordion.

**Р.Ю. Шайхутдинов, проф. УГАИ им. З. Исмәгилова, г. Уфа; E-mail: ufabay2007@rambler.ru**

## БАЯННАЯ МИНИАТЮРА В ТВОРЧЕСТВЕ БАШКИРСКИХ КОМПОЗИТОРОВ

Статья посвящена анализу и систематизации творческого наследия башкирских композиторов в жанре баянной миниатюры. Рассмотрение процессов становления и развития данной репертуарной сферы ведётся с 1940-ых по 2000-ые годы.

Обобщаются достижения башкирских композиторов нескольких поколений, создававших музыку для баяна – Т. Каримова, А. Кукубаева, С. Низаметдинова и др., высказываются рекомендации, касающиеся практических вопросов интерпретации анализируемых сочинений.

**Ключевые слова:** исполнительство на баяне, национальный репертуар, баянная миниатюра, творчество башкирских композиторов, вопросы интерпретации сочинений башкирских композиторов для баяна.

Процесс профессионализации в исполнительстве на баяне начинает развиваться в Башкирии примерно с 40-ых годов прошлого столетия. Братья Фоменковы – Алексей, Александр, Михаил и Иван, Тагир Каримов, Владимир Масленников и другие стали первыми музыкантами-баянистами, заложившими фундамент национального репертуара и исполнительско-педагогических традиций. Закономерно, что повышение художественного уровня национального баянного репертуара, первые образцы которого носили, в большинстве своем, развлекательно-бытовой характер, постепенно подготавливалось ростом исполнительского уровня игры на народных инструментах, в том числе и на баяне. Первые пьесы – простейшие польки, вальсы, обработки народных мелодий, существовали, как правило, в форме устной традиции, нередко импровизировались и, не будучи зафиксированными в нотном тексте, не дошли до наших дней.

Родоначальниками профессионального баянного композиторского творчества в Башкирии, создавшими ряд образцов оригинального инструментального репертуара, стали композиторы Тагир Каримов (1912 – 1978), Камиль Рахимов (1900 – 1978) и Рафик Сальманов (1917 – 2003). Как правило, национальный колорит музыки во многом достигался данными авторами через тесную связь с фольклором и народным творчеством, носившим характер цитирования народных песен и танцев, некоторые из которых передавались без изменений, что выглядело естественным и не нарушало музыкальных традиций башкирского народа. Наблюдения над интонационной сферой ранних баянных сочинений позволяют констатировать, что весьма характерной чертой национального стиля явилось детерминирующее значение мелодии, воспринятое от народных традиций и связанное с практикой устного музицирования и песнетворчества.

Начиная с 1970-ых годов в творчество композиторов следующего поколения – Николая Инякина (1932 – 1974), Анатолия Кукубаева (1937 – 2001) и, несколько позднее, Салавата Низаметдинова (род. 1957) заметен отход от фольклорного «традиционализма». Значительны изменения гармонического языка, появляются новые формы и жанры, налицо влияние академического искусства европейской традиции. Значительно интенсифицируются процессы модернизации композиторского «высказывания» в творчестве молодых авторов, ныне пишущих для баяна – Ильдара Хисамутдинова (род. 1959), Николая Попова (род. 1986) и др., расширяющих жанровые связи и хронологические границы фольклорной базы, демонстрирующие интерес к старинным пластам народной музыки.

Несмотря на достаточно широкое распространение башкирской баянной музыки в концертной практике баянистов-исполнителей, как в самой Башкирии, так и за её пределами, на сегодняшний день отсутствуют значимые обобщающие работы, посвященные обозначенной важной области национального музыкального творчества. Этим объясняется актуальность предпринимаемого в данной статье анализа развития одного из сегментов башкирской баянной музыки. Итак, анализируя достижения и проблемы развития национального баянного репертуара, мы приходим к выводу, что наибольшее распространение в профессиональном творчестве башкирских композиторов получил жанр миниатюры. На наш взгляд, ми-

ниатюра, как мобильная малая форма, всегда была наиболее притягательна для авторов, пишущих музыку для баяна, являясь средством выражения широкого спектра эмоционально-художественных образов и настроений.

Первая пьеса, связанная с башкирской тематикой была опубликована в 1953 году в Москве. Это «Башкирский танец» Юрия Шишакова [1]. В 1963 году выходит в свет «Башкирский танец» Анатолия Шалаева [2]. Тогда же издается пьеса Рафика Сальманова «Весна идет» в переложении В. Буравлева [3]. Необходимо заметить, не умаляя определённого исторического и популяризаторского значения указанных публикаций, что многие из первых опусов, вышедших в центральных издательствах (кроме пьес А. Шалаева и Р. Сальманова), грешат неверным изложением мелодий, не свойственной башкирской музыке гармонизацией и типом фактуры, что свидетельствует о достаточно слабом представлении авторами специфики башкирской народной музыки.

Ситуация изменилась с выходом в 1965 году в Уфе сборника «Пьесы для баяна» / сост. Р. Сальманов. – Уфа: Башкиргоиздат., 1965, который был полностью составлен из миниатюр композиторов Башкирии. В него вошли пьесы, как оригинальные, так и в переложении для баяна, Тагира Каримова, Рафика Сальманова, Камиля Рахимова, Масалима Валеева, Рауфа Муртазина. Музыка, представленная в сборнике, глубоко национальна, её богатая образная сфера включает в себя элементы патетики, тонкого лиризма, изображение жанрово-бытовых сцен. Примечательны содержащиеся в сборнике образцы характерной национальной мелизматики.

Каждый из башкирских композиторов, работавший в жанре баянной миниатюры по-своему обогатил и развил художественные возможности данного жанра. Как уже указывалось, одним из основоположников национального репертуара для баяна является Тагир Шакирьянович Каримов [4]. Диапазон его творческого наследия достаточно обширен. Это струнный квартет, хоры, музыка для ансамблей и оркестра народных инструментов, музыка к драматическим спектаклям, песни. В разные годы Каримовым написаны такие миниатюры для баяна, как «Сказка», «Веселый танец», Экспромт, Вальсы №№ 1 и 2, музыкальная картинка «Проводы», Марш-фантазия, обработка башкирской народной мелодии «Шесть джигитов», Полька. Работая баянистом и музыкальным руководителем Башкирского ансамбля народного танца, он пишет музыку ко многим хореографическим миниатюрам этого коллектива (для дуэта, трио и квартета баянов), прочно вошедшим в «золотой фонд» башкирского национального искусства: «Подарок», «Танец с коромыслом», «Косари», «Всадники» и др. Примечательно, что в творчестве Каримова (как композитора, так и исполнителя) специфические особенности инструментального интонирования, связанные с особой ролью протяжного тона, его мелизматическими опеваниями и сложными ритмическими украшениями, обеспечивают устойчивые стилиевые признаки исполнения, проявляющиеся в двух основных ипостасях: повествовательном распеве (озон-күй) и радостной танцевальности (кыска-күй).

Имя Анатолия Кукубаевича Кукубаева – талантливого композитора, педагога, дирижера, мастера инструментовки в течение достаточно длительного периода привлекает внима-

ние как музыкантов-исполнителей, включающих в репертуар его произведения, так и исследователей, раскрывающих яркое дарование композитора, основанное на синтезе башкирского музыкального фольклора и традиций европейской культуры.

В 1960-ые годы Кукубаевым был создан ряд сочинений для баяна, завоевавших впоследствии широкую известность, среди них: Токката, «Горная песня» (обработка башкирской народной мелодии), Медленный и Быстрый танцы, Детская сюита № 1 и другие. К числу наиболее зрелых и значительных произведений автора мы можем отнести «Тему с вариациями» (как образец крупной формы) и Скерцо ми минор (пример обращения композитора к жанру миниатюры). Скерцо – виртуозная пьеса с ярко выраженной ритмической экспрессией, требующая от исполнителя достаточной технической подготовленности, постоянного ощущения упругой пульсации, настроя на рельефное выявление кульминационных точек и экспрессивность лирики. Особое внимание обращает на себя побочная партия пьесы (фа минор), контрастно подготовленная стремительной энергетикой главной и связующей партий – подлинный образец поэтической лирики композитора. Красота и распевность этой темы продолжают пленять сердца слушателей и исполнителей. Наряду с оригинальными сочинениями Кукубаева популярны также выполненные им обработки башкирских народных мелодий: «Семь девушек» (1962), «Юаса» (1972), «Хатира» (1975), «Мирфайза» (1986), «Ялсыгул» (1988) и др. [5].

Достойный вклад в формирование национального профессионального искусства внёс композитор Камиль Юсуфович Рахимов, перу которого принадлежат произведения для симфонического оркестра, хора, народных инструментов, музыка к драматическим спектаклям, романсы и песни. В 1950-ые годы при создании музыки для ансамбля танца им. Файзи Гаскарова судьба сводит К. Рахимова с баяном. В 1965 году выходят в свет три его произведения для баяна-соло: Полька, Скерцо, Вальс № 3. Два последних опуса в оригинале написаны для симфонического оркестра, вместе с тем, они прекрасно звучат в переложении для баяна (автор переложений в сборнике не указан).

Заслуженной популярностью у исполнителей пользуются Скерцо и Вальс № 3. Общее настроение Скерцо – радость восприятие мира. Энергичная, синкопированная основная тема, написанная в основной тональности соль мажор, звучит оптимистично и одухотворенно. Вторая тема (ми мажор) лирична и нетороплива. Мягко льющаяся мелодия темы – один из характерных образцов кантилены в башкирской музыке. Небольшая каденция, в которой присутствуют звукоизобразительные моменты, постепенно, на материале лирической темы, приводит нас к репризе. Касаясь исполнительских проблем, укажем, что некоторые технически трудные моменты (пентатоника) решаются путем использования позиционной аппликатуры:

#### Нотный пример № 1



Вальс № 3 Рахимова – произведение яркого концертного стиля, что ощущается в масштабном, отчасти эпическом колорите музыки, интонационной броскости, лапидарности тематизма и насыщенности отдельных эпизодов виртуозными элементами. Главная партия носит неспешный повествовательный характер, рисуя величественные образы баш-

кирской природы. Для следующего эпизода характерен зажигательный и стремительный характер (наиболее убедителен, на наш взгляд, здесь штрих staccato):

#### Нотный пример № 2



В т. 54 при проведении темы в левой руке материал аккомпанирующих аккордов рекомендуется играть в разложенном виде, что придаст звучанию виртуозный эффект.

Говоря о баянных миниатюрах башкирских композиторов, необходимо отметить, что значительное место в образовательном и исполнительском процессе занимают переложения, созданные в оригинале, как правило, для фортепиано. Такие пьесы, как «Кукушка» Загира Исмагилова, «Озорник» Наримана Сабитова, вальсы Рауфа Муртазина, отдельныеopus Рима Хасанова, Рафаила Касимова и др. постоянно включаются в репертуар баянистов, обогащая и расширяя его.

*1 тетрадь:*  
Дед и внук  
Игрушка-заводнушка  
Шалунишка  
Капризуля  
Колобок  
Лисичка  
Солнечный зайчик  
Гармонь  
Дятел  
Медведь  
Пчелка  
Пионеры

*2 тетрадь:*  
Забияка  
Зазнайка  
Задавака  
Непоседа  
Недоеда  
Ябеда  
Хвастунишка  
Хлопотуша  
Следопыты  
Подружки-болтушки  
Лирическая  
Россыпь улыбок

Образная сфера сюиты чрезвычайно разнообразна. Здесь и образы из русских народных сказок («Колобок», «Медведь», «Лисичка»), юмористические карикатуры («Зазнайка», «Ябеда», «Хвастунишка»), звукоподражательные зарисовки («Гармонь»), пьесы философского склада («Дед и внук», «Россыпь улыбок»). Особый интерес представляет инструктивная составляющая пьес, нацеленность на овладение различными типами фактуры, техническими формулами, способами звукоизвлечения, штрихами. Можно выделить группу виртуозных пьес на мелкую, пальцевую технику – «Пчелка», «Россыпь улыбок», «Игрушка-заводнушка», пьес кантиленного характера – «Капризуля», «Лисичка», «Ябеда», пьес на тремоло мехом – «Непоседа», пьес на исполнение различных интервалов (двойные ноты) – «Хлопотуша», «Следопыты».

Заметим, что сложность некоторых номеров (в том числе, перенасыщенность фактуры партии левой руки, присутствующая, на наш взгляд, в пьесах «Солнечный денёк», «Ябеда», «Хлопотуша») выходит за рамки уровня музыкальной школы и может быть рекомендована студентам музыкальных училищ.

Фигура Салавата Низаметдинова – одна из наиболее значимых в среде современных композиторов Башкортостана. Шесть опер, хоровые, камерно-вокальные произведения, музыка к драматическим спектаклям, более двухсот песен демонстрируют приверженность автора принципам жанрового и стилистического плюрализма. Индивидуальная трактовка элементов башкирского фольклора свежо и ярко претворяется композитором благодаря опоре на достижения современных европейских композиторских школ.

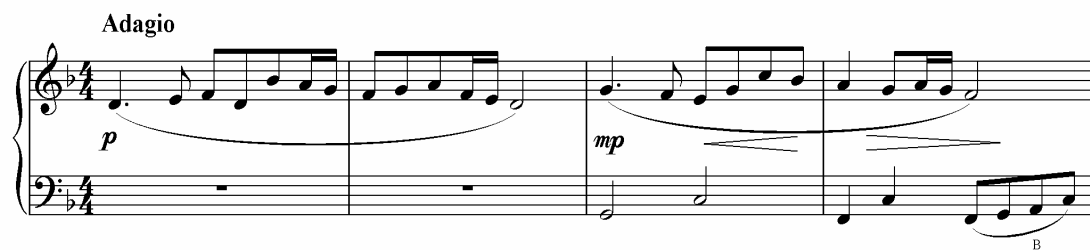
В 1986 году С. Низаметдинов пишет цикл «Шесть пьес для баяна», являющийся, по нашему убеждению, одним из самых примечательных примеров национального репертуара

Немало сочинений в жанре миниатюры создано башкирскими композиторами для детей и юношества. Создание такой музыки – особый дар, требующий от автора не только высокого профессионализма, но и тонкого понимания различных состояний детской души, полета фантазии, образности. Одним из композиторов, активно работавших в сфере детского репертуара (начиная примерно с 1960-ых годов), является Николай Яковлевич Инякин, создавший в 1967 – 1968 годах масштабную сюиту «Веселые картинки». Сюита состоит из 2 тетрадей по 12 пьес в каждой.

для баяна, созданных в последние десятилетия XX века. В него входят – Протяжная, Танец девушки, Такмак, Джигиты идут, Грустный мышонок, Карабай. Отметим, что разноплановая эмоционально-образная сфера пьес, уточненная программными подзаголовками автора, представляет особую привлекательность для учащихся детских музыкальных школ и музыкальных училищ. Помимо названного цикла, для баяна композитором написаны также Колыбельная и Тарантелла.

В создании музыки для детей и юношества, помимо профессиональных композиторов, традиционно самое активное участие принимали и принимают преподаватели ДМШ, музыкальных училищ Башкортостана. В их числе Николай Пономарев, Михаил Феднов, Виктор Горшенин, Виктор Тришин, Арсен Фасхутдинов, Юрий Лысенко, Роберт Загреддинов, Салават Ахмадуллин, Айдар Ахметьяров, Анатолий Каширин, Айрат Бариев, Фирдус Шарафуллин и др. Многие из них имеют немало сочинений для баяна, включая авторские сборники. В качестве одного из примеров укажем преподавателя ДМШ № 5 г. Уфы Михаила Дмитриевича Феднова (род. 1938) и его сборник «Пьесы для баяна для учащихся 2 – 4 классов ДМШ», изданный в 2003 году в издательстве «Узорица». В сборник включены 17 пьес. Названия пьес, которые можно условно сгруппировать согласно тематике, непосредственно связаны с конкретной образностью, понятной юным исполнителям. Такие номера, как Вальсик, Колыбельная, Прогулка и др., связанные с различными типами-образами движения, зафиксированными в музыке, способны разбудить творческую фантазию и инициативу ребенка. Ко второй группе пьес можно отнести сочинения с элементами подголосочной полифонии – Русская песня, Прелюд. Завораживает своей красотой и задушевностью мелодия Русской песни:

Нотный пример № 3



Этот пример весьма полезен в классе по специальности, направленной на работу над звуком, интонированием, грамотной расстановке смены меха, способствующей непрерывному ведению звука для раскрытия образа протяжной русской песни и привития первых навыков полифонического мышления.

Самое серьезное внимание автор уделил разделу башкирской национальной тематики: «Маленький джигит», «На Юрюзани», «Родные края». Самая сложная и развёрнутая пьеса сборника – «Цыганские напевы». Яркая танцевальная музыка требует значительной технической подготовленности, владения «мелкой техникой», техникой двойных нот – терций, секст, позиционной аппликатурой.

Несомненно, что композиторский опыт ведущих педагогов начального звена музыкального образования республики несет в себе немало положительного и является значительным разделом педагогического баянного репертуара.

\*\*\*

Итак, мы можем констатировать, что башкирская баянная миниатюра, как особая область национального репертуара,

#### Библиографический список

1. Танцы народов СССР / сост. Р. Тихомиров. – М.: Музгиз, 1953.
2. Песни и танцы народов СССР / сост. П. Говорухко. – М.: Сов. композитор, 1963.
3. Хрестоматия начинающего баяниста. – М.: Сов. композитор, 1963. – Вып. 1.
4. Шайхутдинов, Р.Ю. Тагир Каримов: у истоков народного инструментального искусства Башкирии // Традиционная и академическая культура коллективного музицирования на народных инструментах. – Уфа: Вагант, 2010.
5. Шайхутдинов, Р.Ю. Анатолий Кукубаев. Грани таланта // Народно-инструментальное исполнительство Башкортостана. – Уфа: УГАИ им. З. Исмагилова, 2008.

#### Bibliography

1. Tancy narodov SSSR / sost. R. Tihomirov. - M.: Muzgiz, 1953.
2. Pesni i tancy narodov SSSR / sost. P. Govorushko. - M.: Sov. kompozitor, 1963.
3. Hrestomatiya nachinayushchego bayanista. - M.: Sov. kompozitor, 1963. - Vyp. 1.
4. Shajhutdinov, R. Yu. Tagir Karimov: u istokov narodnogo instrumental'nogo iskusstva Bashkirii // Tradicionnaya i akademicheskaya kul'tura kollektivnogo muzicirovaniya na narodnyh instrumentah. - Ufa: Vagant, 2010.
5. Shajhutdinov, R. Yu. Anatolij Kukubaev. Grani talanta // Narodno-instrumental'noe ispolnitel'stvo Bashkortostana. - Ufa: UGAI im. Z. Ismagilova, 2008.

Статья поступила в редакцию 26.06.2011

УДК 800

**Filippova E.Y. EXPERIMENTAL STUDIES OF PERCEPTION OF INTERJECTIONS OF RUSSIAN AND MONGOLIC LANGUAGES BY THE RUSSIAN LANGUAGE BEARERS.** The article concerns the problem of perception of Russian and Mongolic interjections by the Russian language bearers. The work is based upon a psycholinguistic experiment, the aim of which is to determine the level of representing emotive and iconic components in primary interjections.

**Key words:** Russian language, Mongolic language, interjection, perception, iconism.

**Е.Ю. Филиппова**, науч. сотрудник Лаборатории междисциплинарных когнитивных исследований ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: fey81@mail.ru.

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ МЕЖДОМЕТИЙ РУССКОГО И МОНГОЛЬСКОГО ЯЗЫКОВ НОСИТЕЛЯМИ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье исследуется проблема восприятия русских и монгольских междометий носителями русского языка. Работа основывается на психолингвистическом эксперименте, целью которого являлось установление степени проявления эмотивной и иконической составляющих в первичных междометиях.

**Ключевые слова:** русский язык, монгольский язык, междометие, восприятие, иконизм.

Исследование восприятия междометий русского и монгольского языков проводилось в условиях психолингвистического эксперимента с целью установить степень проявления эмотивной и иконической составляющих в первичных междометиях. Как известно, звукоподражания и междометия, представляющие собой наиболее непосредственное отражение действительности, базируются на простом, неинтерпретируемом восприятии. Основной особенностью первичных междо-

метий как средств выражения эмоций является то, что они отвечают важнейшему принципу фоносемантики – принципу мотивированности языкового знака. На первом этапе исследования на материале русского языка было отобрано 52 первичных междометия из русско-английского словаря междометий [1]. Далее междометия были классифицированы по характеру выражаемых эмоций, что нашло отражение в следующей ниже таблице 1.

прошла свой путь развития – от элементарных обработок народных мелодий и простейших пьес до масштабных произведений академической направленности. На протяжении второй половины XX века постепенно расширялся и увеличивался круг композиторов, создающих музыку для баяна, рос их профессиональный уровень, всё более разнообразными становились форма и жанры. Плодотворное соединение творчески переработанных фольклорных источников и достижениями современных европейских композиторских техник позволяет говорить о художественной значимости и оригинальности целого ряда образцов башкирской баянной миниатюры. Очевидна востребованность данного репертуарного пласта в среде исполнителей и педагогов. Вместе с тем, проблема обновления репертуара и создания новых высокохудожественных сочинений башкирских композиторов, отражающих реалии современного этапа развития композиторской мысли (в том числе, и в жанре баянной миниатюры) весьма актуальна.



Таблица 1

## Семантика русских первообразных междометий

Группа	Наименования выражаемых эмоций	Междометия
1	радость, одобрение, восхищение, восторг	<i>ах, ай, у, а, га, го, ну, ге, о-го-го, ура</i>
2	удивление, изумление, неожиданность	<i>тю, зм, тэ-тэ, ай, у, о, э, ба, га, ну, ага, ого, ге, эге, э-ге-ге, о-го-го</i>
3	побуждение к действию, ответу	<i>ату, но, айда, ну, зон, бис</i>
4	отчаяние, печаль, горе	<i>ох, э-хе-хе, а, э</i>
5	усталость, утомление или облегчение, успокоение	<i>ух, уф, фа, фу</i>
6	требование прекратить действие, призыв к тишине	<i>ша, чи-ш, цыц, цыть, баста, но</i>
7	обращение к детям, животным	<i>усь, чух, чух-чух, брысь, го, но, гей</i>
8	ужас, страх, испуг, боль	<i>ах, ай, у, о, а</i>
9	подтверждение, согласие, одобрение	<i>ай, ей-ей</i>
10	упрек, порицание, осуждение	<i>у, о</i>
11	торжество, злорадство, ирония, насмешка	<i>о, а, ну</i>
12	неприязнь, презрение, отвращение, пренебрежение	<i>брр, фа, фу, фи, у, ну</i>
13	несогласие, неприятие, недоверие, возражение	<i>зм, ха, э, и</i>
14	отклик на обращение, переспрос нераслышанного	<i>ась, алло</i>
15	предостережение, предупреждение, угроза	<i>ей, эй, у, но, о-го-го</i>
16	досада, разочарование, сожаление, грусть	<i>ох, тю, э, э-хе-хе, ай</i>
17	оклик, обращение к кому-либо	<i>эй, зой, гей, эгей</i>
18	негодование, возмущение	<i>о, а</i>
19	сомнение, нерешительность	<i>зм, э,</i>
20	догадка, узнавание давно невиденного	<i>а, ага</i>

Исходя из полученных данных, можно выделить, прежде всего, семантическую диффузность русских междометий. Как видно из таблицы, они используются для выражения самых разнородных, нередко взаимоисключающих друг друга ощущений (например, некоторые междометия (*а, ай, га, ну, эй*) в силу своей многозначности встречаются в разных группах эмоций).

Перейду к анализу частотности отдельных звукобукв [2] в русских междометиях. В целом звукобуквы с высокой частотностью в русском языке (*о, а, е, з, и*) чаще встречаются и в междометиях, а частотность «н» и «е» совпадает с узусом по большинству признаков. Малочастотные гласные звукобуквы «ы» и «ю» с низким коэффициентом частотности (0,018 и 0,06, по А.П. Журавлеву) входят в состав междометий довольно редко. Исключение составляют звуки «х», «у» и «э» с низкой средней частотностью (0,008, 0,029 и 0,005 соответственно), которые, напротив, встречаются в междометиях довольно часто (*ах, эх, эгей, тэ-тэ, ха, ух, ох, эва, фу, ну, у*), кроме того, они служат для передачи разных эмоций.

На первый взгляд может показаться странным то, что одни и те же звуки несут столь разную информацию. Например, звук «а» относится к частотным звукам и является нейтральным. Он встречается в междометии *фа*, служащем для передачи неприязни, презрения, отвращения, пренебрежения, *ай* - выражающем ужас, страх, испуг, боль, *ах* - обнаруживающим радость, одобрение, восхищение, восторг. Таким образом, в языке имеются универсальные звуки, обладающие нейтральным семантическим зарядом и передающие различные, зачастую противоположные чувства.

В первой группе междометий, выражающих радость, одобрение, восхищение, восторг, наивысшие показатели получили звуки «а», «о» и «г». В стимулах с отрицательным смысловым зарядом самыми частотными звуками оказались «у», «р», «ф», «и», «э», «т», «х», а также универсальные по своей семантике звуки «а» и «о». При передаче нейтральных эмотивных реакций, таких как изумление, удивление, неожиданность (группа №2), и в случаях обращения к детям, животным (группа № 7) высокие показатели имели гласные «а», «о», «э» и согласные с относительно высокой частотностью в языке – «г», «с», «т», «ч».

Анализ материала практически не позволяет проследить какую-либо зависимость значений от частоты встречаемости звуков в рассмотренных междометиях. По отношению к высокочастотным звукам не удалось выявить определенной специфики их семантической направленности, тогда как показатели низкочастотных звуков оказались значительно выше их нормальной языковой частотности.

На следующем этапе исследования пятидесяти русскоязычным информантам был предложен экспериментальный материал из 32 первичных междометий, который рассматривался ими в соотношении с семью факторами: хороший – плохой, красивый – отталкивающий, добрый – злой, светлый – темный, грубый – нежный, яркий – тусклый, радостный – печальный. Реципиенты должны были выбрать, какое впечатление вызывают у них звуковые сочетания в конкретных междометиях: чего-то хорошего или напротив чего-то плохого, красивого или отталкивающего и т. д. (отмечалось «+» или «-») или совсем не вызывает подобных ассоциаций (в данном случае ставился 0).

При подсчете вариантов выяснилось, что наименьшее количество ассоциаций с данными признаками вызвали такие междометия, как *го, ге*: *го* имеет «нулевую» семантику по факторам хороший – плохой, красивый – отталкивающий, светлый – темный, радостный – печальный; *ге* не ассоциируется с пятью из семи вышеобозначенных признаков.

Приятные впечатления информанты приписали междометию *ура*, которое чаще всего у них ассоциировалось с чем-то хорошим, красивым, ярким, добрым, светлым и радостным. Вероятно, носители языка руководствовались не собственно звуковой символикой междометия *ура*, а тем, что обычно оно употребляется в ситуациях, вызывающих положительную реакцию. Междометие *ха*, у информантов вызвало в целом позитивные ощущения. Следовательно, при рассмотрении междометий носители не всегда способны абстрагироваться от лексических значений данных единиц. Так, если берется во внимание многозначное междометие (например, *а, ах*), то на восприятие информантов больше влияет фонетический символизм, однако при рассмотрении однозначных междометий, преобладает семантика, их основные лексические значения (*ага, фу*).

Подводя итог проделанной экспериментальной работы, можно констатировать следующее: при восприятии первообразных междометий русскоязычные информанты ориентируются на их семантику, и лишь при восприятии многозначных междометий большее воздействие оказывает их фоносемантический ореол.

Чтобы избежать или, по крайней мере, снизить влияние значения междометий на их оценку реципиентами, на том же материале на следующем этапе исследования был проведен эксперимент с русскоязычными носителями, не владеющими монгольским языком.

Для эксперимента из 56 первичных междометий монгольского языка было отобрано 29 единиц, представляющих различные эмоциональные состояния. Русскоязычным информантам раздавались анкеты с междометиями монгольского

языка, данные междометия предлагались также в аудиозаписи, поскольку в их произношении и написании имеются существенные расхождения. Русскоязычные информанты, имея перед собой анкеты с монгольскими междометиями, должны были прослушать их в аудиозаписи (каждое междометие воспроизводилось троекратно) и после прослушивания оценить по трем признаковым шкалам по методу семантического дифференциала. Всего в эксперименте участвовало 50 носителей языка в возрасте от 18 до 25 лет. Информантам предлагалось оценить каждое междометие по шкале от 1 до 5 (например, 1 – хороший, 2 – скорее хороший, чем плохой, 3 – никакой, 4 – скорее плохой, чем хороший, 5 – плохой). Оценки суммировались и вычислялось среднее арифметическое значение. Результаты эксперимента отражены в следующей таблице.

Таблица 2

Статистическая обработка результатов эксперимента с носителями русского языка на материале монгольских междометий

	Хороший – плохой	Веселый – грустный	Красивый – некрасивый
Аа	1,9	2,1	2,3
Ай	3,2	3,1	3,4
Айд	2,3	3,2	3,2
Айжуу	2	2,5	2,7
Алийв	2,2	2,8	2,9
Ахай	2,9	3,1	3,2
Еэ	2,7	2,8	2,9
Заа	2,6	2,7	2,8
Зээ	2,7	2,7	3,1
Ий	2,9	3,2	2,9
Иш	2,5	2,6	2,8
Лаа	2,6	3,4	3,7
Лөө	2,7	3,1	2,7
Ма	1,7	2,3	2,2
Май	2,8	2,6	3,2
Оо	2,1	2,5	2,8
өөг	3,1	2,5	3,3
Паа	2,2	2,8	2,5
Пах	1,9	2,1	2,3
Пуй	1,8	2,6	2,5
Пуй пай	2,1	2,7	2,7
Пээ	2,8	2,9	2,9
Хай	2,5	2,6	3,4
Хөөе	3,2	2,9	3,2
Хээ	2,3	2,5	3,1
эжгий	2,6	2,7	3,1
эш	2,5	2,8	2,8
эвий	2,2	2,6	2,1
Яа яа	1,7	1,8	2,2

Как видно из таблицы, большинство оценок междометий попали в так называемую нейтральную зону (значения от 2.5 до 3.5). В зоне существенных отклонений оказалось лишь около 10 % реакций: это междометия *аа*, *ма*, *пах*, *яа яа*, которые получили отклонения по всем трем шкалам, а также междометия *айд*, *айжуу*, *алийв*, *оо*, *паа*, *пуй пай*, *хээ* – по шкале «хороший – плохой» и междометия *лаа*, *эвий* – по шкалам «красивый – некрасивый» и «хороший – плохой», «красивый – некрасивый» соответственно.

Междометие *аа*, выражающее удовольствие, радость, восторг ликование, а также междометие *яа яа*, выражающее неприязнь отвращение, ненависть, презрение, омерзение, получили положительные оценки по всем трем шкалам. Информанты оценили данные единицы как скорее хорошие, веселые и красивые. Возможно, такая оценка связана с тем, что для носителя русского языка, согласно данным многочисленных экспериментов по фоносемантике, звукобуквы *а*, *я* имеют положительную коннотацию.

Междометие *ма* в монгольском языке служит для выражения любопытства, удивления, изумления. Носители языка

дали положительную оценку этой единицы. Полагаем, что здесь имеет место семантическая ассоциация данной единицы с русским словом «мама», для большинства носителей языка окрашенным положительно.

Возмущение, злость, негодование, гнев, ярость – эти эмоции, согласно словарю, отражает междометие *пах*. Однако, несмотря на отрицательное значение в монгольском языке, русскоязычные носители оценили данное междометие скорее положительно. По-видимому, в этом случае междометие было ассоциировано с шуточным использованием данного возгласа в значении «стрельба по воробьям».

Сопоставим полученные результаты с данными экспериментального исследования восприятия монгольских междометий носителями монгольского языка, проведенного Т. Одончимэг [3]. Так, междометие *аа* получило положительную реакцию практически по всем шкалам у представителей обоих языков. В данном случае наблюдается совпадение фоносемантических предпочтений у русских и монголов. Неоднозначна реакция русских и монгольских информантов на междометие *пах*, попавшее в зону отклонений по всем параметрам. Рус-

скими данная единица оценивается полностью положительно, а монголами, наоборот, отрицательно. Очевидно, что для носителей монгольского языка здесь на первое место выходит негативная семантика междометия. Такие номинации как *ахай*, *ее*, *заа*, *зээ*, *пээ*, *эжгий* получили нейтральные оценки по всем шкалам как у русских, так и у монголов. Остальные междометия имеют отклонения хотя бы по одной из шкал.

Сравнивая результаты экспериментов, проведенных с носителями монгольского и русского языков, необходимо отметить следующее:

- в эксперименте с русскоязычными носителями процент нейтральных реакций выше;

- в обоих экспериментах в зону существенных отклонений попали междометия *аа*, *пах*, *яа*, только *аа* было оценено положительно и русскими, так и монголами, тогда как *пах* и *яа* получили прямо противоположную оценку – положительную у русскоязычных информантов и отрицательную у монголов. По-видимому, это связано с тем, что монголы при своей оценке ориентировались на значение междометий, а русские, не зная значений, – на их звучание;

- в обоих экспериментах наиболее «информативной» оказалась шкала «хороший – плохой» – здесь наблюдается меньше нейтральных реакций, чем по двум другим шкалам. Возможно, для носителей обоих языков данная антиномия является более значимой.

#### Библиографический список

1. Квеселевич, Д.И. Русско-английский словарь междометий / Д.И. Квеселевич, В.П. Сасина. – М., 2001.
2. Журавлёв, А.П. Фонетическое значение. – Л., 1974.
3. Одончимэг, Т. Экспериментальное исследование восприятия междометий монгольского языка / Т. Одончимэг, В. Сайнбаяр, Э. Саранзаяа // Общетеоретические и типологические проблемы языкознания. – Бийск, 2010.

#### Bibliography

1. Kveseleovich, D.I. Russko-anglijskij slovar' mezhdometij / D. I. Kveseleovich, V. P. Sasina. – M., 2001.
  2. Zhuravljov, A.P. Foneticheskoe znachenie. – L., 1974.
  3. Odonchimeg, T. Eksperimental'noe issledovanie vospriyatiya mezhdometij mongol'skogo yazyka / T. Odonchimeg, V. Sajnbayar, E. Saranzaya // Obscheteoreticheskie i tipologicheskie problemy yazykoznanija. – Bijsk, 2010.
- Статья поступила в редакцию 26.06.2011*

УДК 800

**Trofimova E.B. MONGOLIC AND ALTAIC STRESS IN THE ASPECT OF GENERAL TIPOLOGY OF VERBAL ACCENT.** The work analyzes the problem of the status of Mongolic and Altaic verbal accent. It is proposed, basing on T.M. Nikolayeva's conception, to make a distinction between such phenomena as stress and prosodic scheme of the word. T.M. Nikolayeva makes a distinction between these terms as referring to different aspects: stress referring to the aspect of perception, and prosodic scheme of the word – to the system-structural aspect. In the work a methodology of psycholinguistic experiment on defining Mongolic and Altaic stress from such positions is proposed.

**Key words:** stress (verbal accent), system-structural aspect, perception, prosodic scheme of the word, psycholinguistic experiment.

*Е.Б. Трофимова, проф. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: umt2005@rambler.ru*

## МОНГОЛЬСКОЕ И АЛТАЙСКОЕ УДАРЕНИЕ В АСПЕКТЕ ОБЩЕЙ ТИПОЛОГИИ СЛОВЕСНОГО АКЦЕНТА

В работе рассматривается проблема статуса монгольского и алтайского словесного акцента. Предлагается, опираясь на концепцию Т.М. Николаевой, разграничивать такие явления, как ударение и просодическая схема слова. Т.М. Николаева разводит данные термины как относящиеся к разным аспектам: ударение – к аспекту восприятия, просодическая схема слова – к системно-структурному. В работе предлагается методика психолингвистического эксперимента по определению с данных позиций монгольского и алтайского ударения.

**Ключевые слова:** ударение (словесный акцент), системно-структурный аспект, восприятие, просодическая схема слова, психолингвистический эксперимент.

Ударение – одно из важнейших средств организации звукового континуума. Однако встает вопрос: относится ли оно к числу универсальных явлений, обязательно присутствующих в языке? Определенно следует сказать, что нет, не относится. И это отмечается целым рядом исследователей и как общее теоретическое положение, и как свойство отдельных языков. Л.Р. Зиндер пишет: «Словесное ударение, имеющее широкое распространение в языках самого различного строя, не является, однако, обязательной категорией» [1, с. 26]. Л.В. Щерба, говоря о специфических свойствах французского ударения, отмечает: «... по - французски нет словесного ударения» [2, с. 85]. Т.М. Николаева утверждает, что существует более широкое, чем словесный акцент, понятие – «просодическая схема слова», под которым она понимает «модель распределения сильных и слабых точек реализации параметров в просодии в

пределах слова, не зависимо от места и способа реализации ударений» [3, с. 17]. Такими сильными точками в слове являются первый и последний гласный слова, причем начало характеризуется усилением динамической составляющей, а конец – квантитативной. Считаю весьма полезным и плодотворным разведение понятий «словесный акцент» и «просодическая схема слова», поскольку убеждена, что именно второе явление может быть отнесено к числу универсальных языковых средств. Если просодическая схема выполняет роль объединителя слогов в слове, то ударение непосредственно направлено на семантику слова и даже в тех случаях, когда оно не является единственным фонологическим средством, определяющим значение, играет роль различителя языковых единиц.

Итак, просодическая схема исторически предшествует ударению. Встает вопрос: когда и почему в языке происходит становление такой категории, как словесный акцент? Думается, это вызвано необходимостью получения дополнительного языкового пространства для реализации лексических единиц. Развитие языка, увеличение его общей семантической массы приводит к дефициту сегментных средств. Потребность в выражении новых смыслов вынуждает язык прибегать к использованию таких суперсегментных явлений, как ударение. Отсюда понятно, что должна существовать определенная корреляция между типом акцента и особенностями сегментной структуры языковых единиц, поскольку в системе все взаимосвязано. В языках с разноместным ударением позиция словесного акцента легко определяется как носителями языка, так и иностранцами, непродолжительное время соприкасающимися с данным языком. Иначе обстоит дело с так называемым «фиксированным ударением», по поводу которого ведутся постоянные споры. Выше я уже упоминала, что, по мнению Л.В. Щербы, французский язык лишен ударения. Можно предположить, что фиксированное ударение в системе языковых средств представляет собой более высокую вершину в просодической схеме. Возможно, что то же явление мы наблюдаем в тюркских языках. Тогда как объяснить, что носители, например, русского языка «безошибочно» ставят акцент в узбекском, французском и некоторых других языках на последнем слоге слова. Скорее всего, именно структура просодической схемы создает такую иллюзию: конечный слог в слове характеризуется, согласно просодической схеме, высокой квантитативностью, что совпадает с природой русского словесного акцента.

С вышеобозначенной позиции обратимся к проблемам, связанным с монгольским и алтайским словесным ударением.

Начну с монгольского ударения, так как именно в этом языке наблюдается обилие точек зрения по данному вопросу. Относительно места ударения можно выделить следующие позиции лингвистов:

- 1) Ударение падает на первый слог в лексеме [4, с. 97; 5, с. 19; 6, с. 15; 7, с. 34].
- 2) Ударение падает на последний слог в слове [8, с. 33; 9, с. 19].
- 3) В независимости от слога ударение выделяет долгие гласные [10, с. 51-52].
- 4) В монгольском слове ударение не представлено [11, гл. 2].

По рейтингу данные точки зрения от центра к периферии располагаются следующим образом: ударение на первом слоге – отсутствие ударения – ударение на последнем слоге – ударными можно считать только долгие гласные. Прокомментирую данные позиции. Прежде всего, следует отметить, что большинство работ, в которых рассматривается проблема места ударения, относится к позапрошлому или к середине прошлого века: Я. Шмидт – 1832 г., Г. Рамстедт – 1908 г., а Бобровников – 1949 г., Б.Х. Тодаева – 1951 г., Ш. Лувсанвандан – 1967 г. В ряде случаев сложно однозначно определить позицию лингвиста. Например, С. Галсан, к работам которого я отношусь с глубоким уважением, отмечает, что «монгольское ударение ... покоится все-таки на первом слоге слова, оно специфическое, «нечувствительное»» [7, с. 34]. Определение «нечувствительное» автор берет в кавычки, но при этом не объясняет, что имеется в виду. Если то, что оно не выявляется на слух, то каким образом автор устанавливает его местонахождение? Многие лингвисты, отказывая монгольскому языку в наличии словесного акцента, ссылаются на экспериментально – фонетическое исследование Л.К. Герасимович [11, с. 28]. Вторая глава этой монографии как раз и посвящена характеру ударения в монгольском языке. Обратимся к тексту данного сочинения: «Тип монгольского ударения, его место в слове интересовали автора настоящей работы лишь опосредствованно, в связи с выявлением ритмической основы мон-

гольского стиха, поэтому выводы из анализа экспериментальных данных, представленные здесь, ни в какой мере не претендуют ни на окончательное, ни на исчерпывающее решение проблемы характера монгольского ударения. ...Основной целью данной части работы было выявление не характера ударения, что представляет собой самостоятельный и достаточно сложный вопрос, а отчетливости ударного слога, степени его противопоставленности безударному ... Сам характер материала – стихи, – естественно, ограничивал возможность всестороннего и полного исследования всех особенностей ударения в монгольском языке. Исчерпывающую картину, очевидно, могло бы дать лишь изучение ударения на примере различных типов речи и изолированного произнесения слов» [там же, с. 28]. Автор также подчеркивает, что ритмическая организация поэтической речи допускает возможные, по сравнению с прозой, отклонения. Здесь можно также сослаться на мнение Л.Н. Старостова, утверждающего, что, например, для турецких стихов обычной является постановка ударения на слогах в других случаях безударных [15, с. 116]. По видимому, от безысходности данной ситуации Е.А. Кузьменков приходит к следующему выводу: «Разумеется, правы все. И Л.К. Герасимович, которая показала, что физические параметры, определяющие ударение, не выделяют какой-либо слог, и Г. И. Рамстедт, и А. Бобровников, описавшие свои различные впечатления от монгольской просодии, и Б.Я. Владимирцев, который заметил наиболее отчетливое и длительное произношение первого слога, и, кроме того, учел возможность усиления последнего слога в эмфазе... Разные мнения по поводу ударения объясняются восприятием долгих монгольских слогов как ударных, так же как и адаптирующее восприятие монголами ударных слогов в чужих языках как долгих» [10, с. 51]. Уважаемый автор, к сожалению, не объясняет нам, как быть в тех случаях, когда в слове два долгих слога (например, *босоогоор*) или вообще отсутствует долгий?

Столь же противоречивы и точки зрения относительно фонетического признака, используемого для акцентного выделения слога. Так, если Г.Д. Санжеев, Б.Х. Тодаева, С. Галсан утверждают, что монгольское ударение носит динамический характер, то В.Л. Котвич и А.М. Позднеев настаивают на том, что монгольский акцент – явление тоническое. Л.К. Герасимович, мнению которой можно по этому поводу доверять, поскольку она проводила экспериментально-фонетическое исследование, оставляет этот вопрос открытым, так как «специфика анализируемого материала (стихи), естественно, привносила в общую картину мелодического рисунка целый ряд особенностей, связанных с интонационно-мелодическими характеристиками, присущими поэтической речи» [11, с. 48]. Что же касается долготы и интенсивности, то результаты, полученные в эксперименте Л.К. Герасимович, достаточно ощутимо различались по дикторам [там же, с. 42].

Меньшая разногласия мнений наблюдается в отношении алтайского ударения: большинство исследователей в качестве ударного указывают последний слог. Однако некоторые лингвисты полагают, что в тюркских языках, к которым принадлежит и алтайский, наряду с главным ударением, входящим на последний слог слова, имеется и побочное, акцентирующее первый слог [12, с. 104; 13, с. 85]. А.М. Щербак отмечает, что неопределенность с местоположением ударения в тюркских языках обусловлена его слабой выраженностью, что и приводит некоторых исследователей к выводу об акцентировке всех слогов в слове [20, с. 117]. Вопрос о фонетическом признаке, лежащем в основе алтайского ударения, также остается не до конца проясненным. В свете всего вышеизложенного вызывает некоторое недоумение отстраненность современной лингвистики от решения проблем, связанных с исследованием фиксированного ударения. Может быть, данная супraseгментная единица просто не представляет интереса в научном плане? Но это не так. Большинство языковедов фиксированное словесное ударение признается универ-

сальным средством, обеспечивающим целостность и отдельность слова; кроме того, сам характер взаимодействующих звуков в пределах лексемы зависит от акцентировки: хотя редукция и играет в алтайском и монгольском языках меньшую роль, чем в русском, однако ее проявление в лексемах не отрицается ни в тюркологии, ни в монголоведении. Так, например, в монгольском языке «краткие [y] и [ŷ] в слабых слогах не сохраняют лабиализацию из-за редукции. В современном языке эти гласные могут присутствовать только в первом слоге» [10, с. 75-76]. Следовательно, проблема ударения в тюркских и монгольских языках не утратила своей актуальности.

И здесь я снова возвращаюсь к концепции Т.М. Николаевой, полагающей, что только с позиции перцептивного подхода, то есть, опираясь на восприятие носителей языка, можно определить наличие/отсутствие ударения в слове, ибо, в отличие от просодической схемы, «ударение – факт, воспринимаемый, когнитивно осознаваемый, перцептивно значимый» [3, с. 17-18].

Встает вопрос, почему в предлагаемом исследовании словесного акцента выбран именно перцептивный аспект. Подход к исследуемому материалу с перцептивных позиций опирается на концепцию Т.М. Николаевой, предлагающей различать «просодическую схему слова – автоматизированный феномен, интраспективно не замечаемый, и ударение – факт, воспринимаемый, когнитивно осознаваемый, перцептивно значимый» [3, с. 16-28].

Любое исследование базируется на определенных методах, отбор которых диктуется логикой работы. Когда речь идет о перцептивном аспекте, то в качестве основного метода используется психолингвистический эксперимент. Однако, прежде всего, должен быть отобран материал и определен состав испытуемых. В качестве материала в данном случае используются монгольские и алтайские словарные единицы (приблизительно по 100 – 150 от каждого языка; характер материала и сам его состав окончательно будет определен по итогам пилотажных экспериментов). В роли дикторов (проду-

центов текста) выступают по 2 носителя монгольского и алтайского литературных языков, обладающие безупречной дикцией. В их задачу входит начитывание материала с соблюдением определенных правил: каждое слово произносится однократно, между единицами интервал 5 секунд. Далее с помощью технических средств единичное воспроизведение лексемы трехкратно дублируется. Следующий этап работы связан с восприятием полученного от дикторов материала. Каждое из слов как монгольского, так и алтайского языка пропускается через 150 носителей (50 монгольских, 50 русских и 50 алтайских реципиентов). Таким образом, оценивается восприятие не только носителей языка, но и иноязычных представителей. Часть материала, полученного в результате указанного психолингвистического эксперимента, озвучивается носителями языка, не имеющими специальной дикторской подготовки, но владеющими орфоэпией исследуемых языков (по 10 носителей от каждого из двух языков). Представленный в этом случае экспериментальный материал предъявляется 30 экспертам, обладающим хорошим фонетическим слухом. В роли экспертов выступают по 10 носителей монгольского, алтайского и русского языков. Некоторое количество экспериментального материала, которое будет определено только после проведения психолингвистических экспериментов в обоих языках, подвергнется компьютерной обработке, в основе которой лежит фонетико-экспериментальный метод, что, возможно, позволит определить фонетический признак, обеспечивающий феномен ударения (если таковой имеет место быть).

Проведенное психолингвистическое и экспериментально-фонетическое исследование словесного акцента в монгольском и алтайском языках позволит: а) установить наличие/отсутствие ударения в данных языках, б) определить природу монгольского и алтайского ударения в том случае, если будет подтверждено его присутствие в рассматриваемых языках, в) при отсутствии ударения в одном или обоих языках определится специфика организации слова как целостной единицы.

#### Библиографический список

1. Зиндер, Л.Р. Общая фонетика. – М., 1979.
2. Щерба, Л.В. Фонетика французского языка. – М., 1953.
3. Николаева, Т.М. Просодическая схема слова и ударение как акт фонологизации // Вопросы языкознания. – 1993. - № 2.
4. Владимирцов, Б.Я. Сравнительная грамматика монгольского письменного языка и халхасского наречия: Введение и фонетика. – Л., 1929.
5. Руднев, А.Д. Материалы по говорам восточной Монголии. – СПб., 1911.
6. Шмидт, Я. Грамматика монгольского языка. – СПб., 1832.
7. Галсан, С. Фонетика в русском и монгольском языках. – Улан-Батор, 1968.
8. Бобровников, А.А. Грамматика монголо-калмыцкого языка. – Казань, 1849.
9. Ковалевский, О.М. Краткая грамматика монгольского книжного языка. – Казань, 1835.
10. Кузьменков, Е.А. Фонологическая система современного монгольского языка. – СПб., 2004.
11. Герасимович, Л.К. Монгольское стихосложение. – Л., 1875.
12. Рамстедт, Г. Сравнительная фонетика монгольского письменного языка и халха-ургинского говора. – СПб, 1908.
13. Тодаева, Б.Г. Грамматика современного монгольского языка. – М., 1951.
14. Лувсанвандан, Ш. Орчин цагийн монгол хэлний зүй. – Улан-батаар, 1967.
15. Старостов, Л.Н. Об ударении в турецком языке // Тр. Военного института иностранных языков. – 1953. - М. - Вып 2.
16. Санжеев, Г.Д. Современный монгольский язык. – М., 1960.
17. Котвич, В.Л. Лекции по грамматике монгольского языка. – СПб., 1902.
18. Позднеев, А. Образцы народной литературы монгольских племен. – СПб., 1880. – Вып. 1.
19. Серебренников, Б.А. Тюркологические этюды // Вопросы тюркологии. – Баку, 1971.
20. Щербак, А.М. Сравнительная фонетика тюркских языков: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Л., 1968.

#### Bibliography

1. Zinder, L. R. Obschaya fonetika. – M, 1979.
2. Scherba, L. V. Fonetika francuzskogo yazyka. – M., 1953.
3. Nikolaeva, T. M. Prosodicheskaya sxema slova i udarenie kak akt fonologizacii // Voprosy yazykoznaniiya. – 1993. - № 2.
4. Vladimircov, B. Ya. Sravnitel'naya grammatika mongol'skogo pis'mennogo yazyka i halhasskogo narechiya: Vvedenie i fo-netika. – L., 1929.

5. Rudnev, A. D. Materialy po govoram vostochnoj Mongolii. - SPb., 1911.
  6. Shmidt, Ya. Grammatika mongol'skogo yazyka. - SPb., 1832.
  7. Galsan, S. Fonetika v russkom i mongol'skom yazykah. - Ulan-Bator, 1968.
  8. Bobrovnikov, A. A. Grammatika mongolo-kalmyckogo yazyka. - Kazan', 1849.
  9. Kovalevskij, O. M. Kratkaya grammatika mongol'skogo knizhnogo yazyka. - Kazan', 1835.
  10. Kuz'menkov, E. A. Fonologicheskaya sistema sovremennogo mongol'skogo yazyka. - SPb., 2004.
  11. Gerasimovich, L. K. Mongol'skoe stihoslozhenie. - L., 1875.
  12. Ramstedt, G. Sravnitel'naya fonetika mongol'skogo pis'mennogo yazyka i halha-urginskogo govora. - SPb, 1908.
  13. Todaeva, B. G. Grammatika sovremennogo mongol'skogo yazyka. - M., 1951.
  14. Luvsanvandan, Sh. Orchin cagijn mongol h]lnij zyj. - Ulan-bataar, 1967.
  15. Starostov, L. N. Ob udarenii v tureckom yazyke // Tr. Voenного instituta inostrannyh yazykov. - 1953. - M. - Vyp 2.
  16. Sanzheev, G. D. Sovremennyy mongol'skij yazyk. - M., 1960.
  17. Kotvich, V. L. Lekcii po grammatike mongol'skogo yazyka. - SPb., 1902.
  18. Pozdneev, A. Obrazcy narodnoj literatury mongol'skih plemen. - SPb., 1880. - Vyp. 1.
  19. Serebrennikov, B. A. Tyurkologicheskie etyudy // Voprosy tyurkologii. - Baku, 1971.
  20. Scherbak, A. M. Sravnitel'naya fonetika tyurkskih yazykov: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. - L., 1968.
- Статья поступила в редакцию 26.06.2011*

УДК 801.1; 801.7

**Kuzmina I.N. THE FOLDER STRUCTURE OF THE TEMPORAL DISCONTINUES IN THE GERMAN TEXT.** The article is devoted to the temporal structure problem in the germane text. The textual events can be presented with violate of the natural times order, what is conceded as temporal discontinues. The event's transposition has special pragmatically effects on the receiver, because the actual event is completed with supplementary information by the virtual past or future event. Difference in the pragmatically opportunities of the language means influences on the efficacy of the temporal discontinues and allow to build the functional semantic folder with two macro folders „Retrospection“ and „Prospection“.

**Key words:** the temporal discontinues, the textual category, the folder structure, the time order, textual events, pragmatically effects.

**И.Н. Кузьмина, ст. преп. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск. E-mail: kusminai2009@yandex.ru**

## ПОЛЕВАЯ СТРУКТУРА ВРЕМЕННОГО ДИСКОНТИНУМА В НЕМЕЦКОМ ТЕКСТЕ

Статья посвящена проблеме темпоральной стратификации немецкого текста. Текстуальные события могут быть представлены при нарушении естественного течения времени, что рассматривается в качестве временного дисконтинуума. Перестановка событий оказывает прагматическое воздействие на адресата, когда актуальное событие дополняется информацией виртуальных событий прошлого или будущего. Дифференциация возможностей средств немецкого языка в реализации различных прагматических факторов обуславливает эффективность временного дисконтинуума в немецком тексте и инициирует построение его функционально-семантического поля с двумя микрополями «Ретроспекция» и «Проспекция».

**Ключевые слова:** временной дисконтинуум, категория текста, полевая структура, временной порядок, текстуальные события, прагматические эффекты.

Описывая темпоральную структуру текстов различных типов, лингвисты (М.М. Бахтин, М.П. Брандес, У. Вейнрейх, Д.С. Лихачев, З.Я. Тураева и другие) отмечают наличие непоследовательного, неестественного порядка изложения фактуальной информации в тексте, наряду с последовательным, естественным способом ее изложения. Статус текстовой категории такое явление получает в работах И.Р. Гальперина. Ученый описывает временной дисконтинуум, как «нарушение логической последовательности изложения фактов, действий, событий во времени» [1, с. 44], реализуемое различными средствами языка в целях переосмысления фактов, событий, изложенных ранее (при ретроспекции), или определения фактов, важных для последующего развития сюжетной линии (при проспекции). Представленное И.Р. Гальпериным описание позволяет выделить характерные черты явления, релевантные для отбора и систематизации средств его языковой репрезентации в иноязычных текстах - онтологическое рассмотрение времени и прагматический характер неестественного порядка событий в тексте.

Онтологическое рассмотрение времени позволяет исследовать временную последовательность, как порядок событий, соответствующий или несоответствующий реальному течению времени: «прошедшее → настоящее → будущее» (континуальность) - «настоящее → прошлое», «настоящее → буду-

щее → настоящее» (дисконтинуальность). Прагматический характер нарушения временной последовательности выражается в возможности его использования в целях усиления воздействия текста на адресата, когда текстуальные события дифференцируются по степени релевантности.

1. In der Empfangshalle wartet Gitta auf die Ankunft der Linie 600 aus Berlin-Schönefeld (b), obgleich es die ganze Nacht gestürmt und geschneit hat (a) [2, с. 39].

2. Und auch den Konflikt und Gegensatz finde ich hier wieder“, sagte er (b), „die mich zu Hause quälten (a)“ [3, с. 106].

3. „Denkst du (b), ich hätte das alles mitgemacht (a2), wenn ich dich nicht liebte (a1)?“ [4, с. 213].

В приведенных текстах события прошлого «а» представлены в неестественной с точки зрения реального времени постпозиции к событиям настоящего «b». При этом события настоящего являются актуальными на данный момент времени, а события прошлого предлагают лишь дополнительную информацию и поэтому могут характеризоваться в качестве неактуальных (виртуальных). В тексте (1) событие «b» дополнено информацией уточняющего плана (анти-аргументация), в тексте (2) идентификацию получают его качественные свойства, в тексте (3), наряду с идентификацией, при указании точного времени повышается его информационная достоверность.

4. «Ich bin dabei, etwas zu tun. Und niemand wird mich aufhalten» (a + c). Dixie ruft (b) [4, с. 19].

5. Sie redeten vierundzwanzig Stunden über das Land und die Stadt (a), die für sie die beste Lösung darstellen würde (c). Sie redeten über den Süden des Landes, Italien, Ungarn, Skandinavien und die USA (b) [5, с. 39].

6. Er nickte, aber er war nicht sicher, was es ihr bedeutete (a). „Werden wir zusammen wohnen?“ (c), fragte er (b) [6, с. 34].

В представленных текстах (4 – 6) ход событий, актуальных на каждый последующий отрезок времени «a» – «b» в текстах (4, 6) и образующих одно объемное актуальное событие «a + b» в тексте (5), преломляется виртуальным событием будущего «с». Здесь непоследовательная расстановка событий во времени иллюстрирует такое распределение информационной нагрузки, когда события настоящего представляют информацию основную, а виртуальные события будущего в неестественной для них препозиции дополняют их: уточняется состояние субъекта речи (текст 4), обеспечивается идентификация объектов речи (тексты 5, 6). Различное воздействие перестановки событий на адресата обеспечивается вариативностью средств ее реализации.

Во всех представленных текстах (1-6) временной дисконтинуум инициирован соотношением времен: «презентс – перфект», «презентс – претерит», «презентс – плюсквамперфект – претерит» (ретроспекция), «презентс – футур I + футур I – презентс», «претерит – конд. I + конд. I – претерит», «претерит – футур I + футур I – претерит» (проспекция). При эксплицитной представленности событий их неестественная с точки зрения реального времени позиция по разному воздействию на адресата. В актуализации временного дисконтинуума также участвуют и другие грамматические и лексические средства. Например, сложноподчиненное предложение с придаточным уступки (obgleich) в тексте (1) реализует прерывание межсобытийной связи при ее эксплицитной выраженности. Но такой тип предложений изначально реализует только один прагматический фактор временного дисконтинуума – уточнение актуальной информации, поскольку здесь предлагается аргументация актуального события. В этом случае нет четкой отнесенности сопоставляемых событий к разным временным пространствам (ich aber nicht du muss dorthin fahren), что снижает степень воздействия временного дисконтинуума на адресата, несмотря на его эксплицитную выраженность. Такие средства, как «gestern», «im April» при указании точного времени реализуют только один прагматический фактор временного дисконтинуума (повышение достоверности актуальной информации) при средней степени его эффективности в тексте, поскольку лексемы изначально только имплицитно прерывают связь за счет сем «предшествование/ следование к моменту речи, как актуальному событию», «дистанцированность событий во времени».

Дифференциация средств немецкого языка в реализации временного дисконтинуума с различной степенью эффективности его воздействия на адресата указывает на возможность построения функционально-семантического поля, включающего два микрополя (микрополе ретроспекции и микрополе проспекции), каждое из которых имеет собственные центральные и периферийные конститuenty.

Средства временного дисконтинуума включаются в оптимизацию информативного фонда текста, когда виртуальное событие в качестве менее значимого смыслового элемента обеспечивает реализацию одного из прагматических факторов: увеличение объема, повышение достоверности, уточнение или идентификация актуальной информации. Поэтому приоритетным при членении поля становится прагматический фактор. Наиболее эффективное воздействие временного дисконтинуума производится при реализации всех его установленных категориальных признаков. 1) эксплицитная представленность актуального и виртуального событий; 2) отнесенность актуального и виртуального событий к разным вре-

менным сферам («настоящее – прошлое», «будущее – настоящее», «настоящее – будущее – настоящее»); 3) реализация фактора перестановки событий, обеспечиваемая семами «дистанцированность во времени», «неадекватное следствие» при скрытой выраженности временного дисконтинуума и узуальной позицией компонентов в предложении, комплексе предложений при его явной выраженности.

Средство, способное в разных текстах реализовать различные прагматические факторы, а также все свойства явления, обладает высоким прагматическим потенциалом и поэтому может рассматриваться в качестве центрального конститuenta поля. Если в разных текстах языковым средством обеспечивается оптимизация информативного фонда при реализации только одного прагматического фактора и всех или двух категориальных признаков временного дисконтинуума, прагматическая ценность репрезентантов характеризуется как средняя или низкая.

Анализ порядка 5000 немецких текстов с непоследовательным представлением событий во времени, позволил выделить 17 инвариантных средств его реализации. Соотношение времен «Präsens – Perfekt» является ядром общего поля в силу обратно направленного характера дисконтинуальности, и в ретроспективном, и в проспективном планах: в действительности прошлое предшествует настоящему, а настоящее – будущему. Это средство также способно соотносить разные временные сферы в прошлом и в будущем.

Доминантами каждого микрополя являются «Präsens – Perfekt» и «Präsens – Futurum I + Futurum I – Präsens», поскольку такие средства иллюстрируют высокую степень актуальности и эффективности перестановки событий в одной из плоскостей времени. Их реализация инициирует перестановку событий в целях дополнения актуальной информации информацией разного характера. Центральная зона представлена функциональными синонимами к доминантам: «Präteritum – Plusquamperfekt», «Präteritum – Konditional I + Konditional I – Präteritum» и их вариациями, которые также иллюстрируют высокую информативную и прагматическую ценность явления в разных немецких текстах.

Периферия представлена средствами, реализующими только один прагматический эффект временного дисконтинуума при его средней или низкой степени актуальности и эффективности в немецком тексте. Периферия микрополя ретроспекции представлена конститuentами „früher“, „gestern“, „sich erinnern“, „noch“, „ähnlich“, „kennen“, „längst“ и сложноподчиненными предложениями с союзами „nachdem“, „weil“ и „da“. Периферия микрополя проспекции представлена конститuentами „später“, „morgen“, „vorhaben“, „zum ersten Mal“, „für immer“, „aber“, а также сложноподчиненными предложениями с союзами „bevor“, „damit“.

Указанные лексические средства изначально имплицитно прерывают межсобытийную связь в тексте по временному или каузальному факторам при реализации прагматических факторов. Такими средствами обеспечивается увеличение объема актуальной информации (früher, später, ähnlich), ее идентификация (sich erinnern, kennen), повышение достоверности (gestern, morgen), уточнение (längst, für immer, aber).

Сложноподчиненными предложениями обеспечивается эксплицитная представленность межсобытийной связи, тогда как ее прерывание, как и соотношенность с разными временными сферами изначально не предполагается. Так, например, сложноподчиненное предложение с союзом „damit“ всегда предполагает сопоставление события настоящего с виртуальным событием будущего, как целью, но препозиция придаточного предложения не входит в норму его организации, снижая, тем самым, эффект перестановки событий. В сложноподчиненном предложении с союзом „nachdem“ не является узуальной ни пре-, ни постпозиция придаточного предложения; также нет четкой отнесенности событий к сфере настоящего, прошедшего или будущего. Поэтому сложноподчинен-

ные предложения такого плана также инициируют пониженный прагматический эффект временного дисконтинуума в немецком тексте в целях уточнения актуальной информации.

Поводя итог, можно отметить, что временной дисконтинуум с точки зрения степени его воздействия на адресата в немецком тексте может быть представлен в качестве функционально-семантического поля с двумя микрополями (ретроспекции и проспекции), каждое из которых имеет собственные конститuenty. Позиция конститuentов в той или иной

зоне обусловлена их возможностями в реализации релевантных признаков категории, а также прагматических факторов, оптимизирующих информационный объем текста с большей или меньшей степенью эффективности. Функционально-семантическое поле временного дисконтинуума отражает общие закономерности реализации категории в немецком тексте и может дополнить существующие исследования о способах повышения информативности продуцируемых текстов на немецком языке.

#### Библиографический список

1. Гальперин, И.Р. Ретроспекция и проспекция в тексте // Филологические науки. – 1980. - № 5.
2. Schulz, Max Walter. Die Fliegerin oder Aufhebung einer Stummen Legende. – Leipzig: Mitteldeutscher Verlag Halle-Leipzig, 1998.
3. Mann, T. Tristan. – М.: Raduga - Verlag, 2002.
4. Nowotny, Joachim. Abschiedsdisko. – Berlin: Kinderbuchverlag „Edition Holz“, 1981.
5. Schulze, Inge. Adam und Evelyn. – Berlin: BV Berlin Verlag GmbH, 2008.
6. Klugmann, N. Der unglücklichste Mann der Welt. – Hamburg: Wunderlich - Verlag GmbH, 1998.

#### Bibliography

1. Gal'perin, I.R. Retrospektija i prospektija v texte // Filologičeskije nauki. – 1980. - № 5.
  2. Schulz, Max Walter. Die Fliegerin oder Aufhebung einer Stummen Legende. – Leipzig: Mitteldeutscher Verlag Halle-Leipzig, 1998.
  3. Mann, T. Tristan. – М.: Raduga - Verlag, 2002.
  4. Nowotny, Joachim. Abschiedsdisko. – Berlin: Kinderbuchverlag „Edition Holz“, 1981.
  5. Schulze, Inge. Adam und Evelyn. – Berlin: BV Berlin Verlag GmbH, 2008.
  6. Klugmann, N. Der unglücklichste Mann der Welt. – Hamburg: Wunderlich - Verlag GmbH, 1998.
- Статья поступила в редакцию 26.06.2011*

УДК 811.161.1. + 81.366.53

*Shkuropackaya M.G. CATEGORY NUMBER OF THE NOUN AS A SPHERE OF INTERACTION BETWEEN GRAMMAR AND VOCABULARY.* The article contains a new understanding of the numerical correlations unconsidered of nouns with positions the derivation lexicology.

*Key words: a noun, a grammatical category, the number.*

*М.Г. Шкуропацкая, проф. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Буйск, E-mail: marina-shkuropac@mail.ru*

## КАТЕГОРИЯ ЧИСЛА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО КАК СФЕРА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ ГРАММАТИКОЙ И ЛЕКСИКОЙ

В статье содержится новое осмысление числовых корреляций несчитаемых имен существительных с позиций деривационной лексикологии.

**Ключевые слова:** имя существительное, грамматическая категория, число.

Объектом нашего рассмотрения является семасиологическая вариативность форм числа в системе субстантивного формообразования, которую мы попытаемся рассмотреть с позиций деривационной лексикологии. Главная деривационная задача деривационной лексикологии и шире – деривационной грамматики – заключается в выявлении и описании источников деривационной энергии слова. (и его формы), которая обнаруживается в возникновении и сохранении потенциала его деривационного функционирования. Деривационные механизмы языка формируются и управляются законами и правилами, принадлежащими самому языку; они не выходят за рамки текстов, обращены к текстам и направлены на удовлетворение потребностей говорящих в их построении. Эти правила являются строгими и подчиняются принципу внутрисистемной детерминации, и языкоречевая материя представляется в виде самодетерминирующейся и саморазвивающейся системы, несущей в себе потенции своей активности. В этом смысле, дериватологическая концепция языка соотносится с синергетикой, рассматривающей развитие, воз-

никновение нового как свойство, имманентно присущее материи. Это позволяет высказать предположение, что механизм осуществления деривации в языке носит синергетический характер.

Перейдем непосредственно к объекту описания. Понятие количества применимо только к существительным, обозначающим конкретные предметы (*стол - столы, дом - дома, девушка - девушки, старик - старики*). Тем не менее все существительные в русском языке ведут себя как принадлежащие либо к единственному, либо к множественному числу. Иными словами, грамматическая категория числа должна быть определена как по отношению к исчисляемому, так и неисчисляемому *singularia tantum* и *pluralia tantum*. Неизбежно возникает конфликт между специфическими свойствами данного значения и обязательностью его выражения. В литературе представлено различное осмысление данного конфликта, и, соответственно, различное теоретическое его истолкование, определяющее суть семантической специфики категории числа и статус данной категории в общей системе грамматиче-



ских категорий существительного. В прежней структурно-семантической морфологии *singularia* и *pluralia tantum* трактуются как некие отклонения от «чистых» корреляций, то есть как периферия. Например, в «Русской грамматике -80» морфологическая категория числа существительных представлена как «словоизменительная категория, выражающаяся в системе двух противопоставленных рядов форм – единственного и множественного числа» [1, с. 471]. И далее приводятся примеры вещественных, собирательных и отвлеченных существительных, в которых фиксируется, в чем заключено семантическое расхождение, существующее между формами ед.ч. и мн.ч.: *вино-вина* (форма мн.ч. обозначает сорт вина); *возможность-возможности* (средство, условие, необходимое для осуществления чего-либо); *гонка-гонки* (форма мн.ч. обозначает многократное действие) и под.

По мнению А.А. Реформатского, «особенностью *singularia* и *pluralia tantum* является то, что они стоят вне грамматической категории числа» [2, с. 391-392].

Как известно, такая трактовка категории числа не нашла широкого распространения. И основной довод «против» состоял в том, что на *singularia* и *pluralia tantum* распространяется принцип грамматической обязательности.

Наиболее радикальное решение было предложено А.А. Зализняком: его описание формальной модели русского именного словоизменения предполагает, что регулярное противопоставление форм единственного и множественного числа имеют абсолютно все имена существительные. При этом имена *singularia tantum* – это имена с потенциально полной парадигмой, просто «обычно не возникает потребности в обозначении нескольких объектов, называемых по отдельности «лай», или «гордость», или «медь» и т.п. [3, с. 57]; у исчисляемых имен *pluralia tantum* типа *сани* имеет место омонимия форм единственного и множественного числа: *одни сани* (ед. ч.) – *разные сани* (мн. ч.), наконец, неисчисляемые *pluralia tantum* типа *сливки* реально употребляются в форме единственного числа, но имеют потенциально полную парадигму по аналогии с именами *singularia tantum*. Один из критиков данной концепции, Т.В. Булыгина замечает, что некоторые языковые факты заставляют усомниться в содержательной адекватности предложенной А.А. Зализняком интерпретации «вещественных» существительных как обладающих двухчисловой парадигмой, из которой нормально употребляются формы единственного числа. При этом Т.В. Булыгина обращает внимание на неграмматичность таких, например, сочетаний, как «каждой даме выдали по духам, по конфетам, по меду, по сливкам, по молоку и т.п.).

Представление о числе имени существительного как словоизменительной категории является далеко не единственным. Сторонники противоположной точки зрения (у истоков ее стоял Ф.Ф. Фортунатов, затем её поддержали Н. Дурново, Р.И. Аванесов, В.Н. Сидоров, П.С. Кузнецов, Н.А. Янко-Триницкая и др.) рассуждают следующим образом. Форма числа имени существительного в большинстве случаев определяется не грамматическими признаками слов, окружающих имя (то есть не синтаксически), а количеством объектов, представленных в реальной действительности и в отражаемой денотативной ситуации. При таком подходе существительные, противопоставленные по числу, рассматриваются не в качестве членов грамматической категории, а как самостоятельные лексические единицы, входящие в различные лексико-грамматические разряды.

В 80-е годы большую популярность приобрели концепции, в которых категория числа обретает статус смешанной категории, объединяющей словоизменительные и словообразовательные компоненты (Т.В. Булыгина, П.А. Соболева). В работах А.Б. Бондарко именное число относится к особому классу непоследовательно коррелятивных категорий. Коррелятивные категории, по мнению А.В. Бондарко, «могут быть представлены корреляциями одного слова, но вместе с тем

репрезентируются и противопоставленными друг другу формами разных слов» [4, с. 6; 5]. С одной стороны, в категории представлен регулярный тип соотношения между формами одного и того же слова в рамках тождества лексического значения. В наиболее чистом виде это противопоставление представлено в именах существительных, обозначающих считаемые предметы: *тарелка – три тарелки – тарелки, летчик – шесть летчиков – летчики, мысль – две мысли – мысли* и т.п.). С другой стороны, существительные, неизменяемые по числу, могут образовывать формы противоположного числа, но замена одной формы числа другой оказывается возможной лишь при отклонении от тождества лексического значения: *глубина – глубины* («глубокие места»), *шум – шумы* (в сердце), *килограмм сливочного масла – смазочные масла*. Во всех таких случаях категория числа является не чисто грамматической категорией, а лексико-грамматической: формы числа здесь служат для различения лексических значений. В структуре данной категории также можно констатировать некоррелятивность форм, которая охватывает большие группы имен существительных, имеющих только форму единственного числа или только форму множественного числа. Преимущества данной концепции перед остальными видятся в том, что она вписывает категорию числа в общий контекст грамматических категорий, характеризуемых с единых позиций – по признаку коррелятивности.

В работах последнего времени семантическое разграничение сингулятивных и плюралиативных форм связывается с идеей их лексикализации, а категория именного числа называется «самой семантической», «лексически наполненной» грамматической категорией.

При рассмотрении нестандартного числового поведения существительных *singularia tantum* представляется особенно плодотворной идея обоснования нестандартности комплексом факторов. В работах Е.В. Рахилиной, В.А. Плунгяна, Е.С. Яковлевой, О.Н. Ляшевской отмечается, что множество объектов интерпретируется носителями языка в зависимости от типа объекта и способа его использования человеком. На основе анализа употребления тех или иных форм числа в различных контекстах делается вывод о том, что «на определенных участках языковой системы значения форм числа все больше сростается со значением имени, образуя уникальные контекстно связанные идиоматические комплексы» [6, с. 32].

Исследования, проведенные нами, убедительно показывают, что наслоения на грамматические значимости других, лексических, смыслов являются естественными и регулярными. Это означает, что представление семантики словоформы синтетического типа как «лексическое плюс грамматическое», на котором строились многие традиционные концепции системы русского формообразования, выглядит слишком механистично. Это соединение является изначально диффузным. Влияние лексики на грамматическую категорию числа имени существительного столь сильно и системно, что данная категория относится к разряду непоследовательно коррелятивных, что оппозиция «один – более чем один» никак не может претендовать на роль инварианта, а варианты отнюдь не некие отклонения от этой оппозиции (и тем более не исключения), а закономерные члены сложившейся системы.

Об этом свидетельствуют, например, результаты экспериментального исследования семантики форм числа вещественных и абстрактных имен существительных, выполненного под нашим руководством С. В. Пивоваровой в рамках кандидатской диссертации «Лексикализация форм множественного числа имен существительных в современном русском языке» [7]. Автором была разработана и апробирована специфическая методика анализа содержания грамматических оппозиций, заключающаяся в количественно-качественном сопоставлении ассоциативных полей, которые образуют члены таковых оппозиций. Такой подход позволил исследователю от зафиксированного языкового факта – лексикализации форм мн.ч.

вещественных и абстрактных имен существительных – перейти к объяснению причин его существования и выявлению характера и степени лексикализации.

Было обнаружено несколько групп абстрактных имен существительных, в которых наблюдается 1) высокая степень лексикализации; 2) частичная лексикализация и 3) неустойчивая лексикализация. В группе абстрактных существительных, где наблюдается высокая степень лексикализации форм мн.ч., отсутствует корреляция формы ед.ч. с формой мн.ч. (Ø/глубины (*глубины океана*), Ø/радости (*радости жизни*), Ø/верхи (*верхи власти*), Ø/красоты (*красоты природы*), Ø/бегá (*крысиные бега*), Ø/горизонты (*перед ним открылись большие горизонты*), Ø/аппетиты (*умерьте свои аппетиты*), Ø/волнения (*народные волнения*) и т.д.). С нашей точки зрения, данные слова в форме ед.ч. и в форме мн.ч. представляют собой самостоятельные лексические единицы – спецификации.

При частичной лексикализации характер семантических изменений также носит индивидуальный характер, однако сохраняется возможность употребления абстрактного имени как в форме ед., так и форме мн.ч. При этом происходит изменение иерархии семной структуры слова: при употреблении слова в форме ед.ч. на первое место выступает компонент, обозначающий абстрактное чувство, качество, состояние, а при употреблении слова в форме мн.ч. на передний план в его семантике выдвигаются семы событийности, конкретного воплощения чувства-состояния и повторяемости (*радость* (веселое чувство, ощущение большого душевного удовольствия) / *радости* (радостные, счастливые события, обстоятельства); *беда* (несчастье) – *беды* (целый ряд таких события); *конфликт* / *конфликты*, *кошмар* / *кошмары*, *грубость* / *грубости*, *мораль* / *морали*, *измена* / *измены*, *достоинство* / *достоинства*, *насилие* / *насилия*, *восторг* / *восторги*, *кризис* / *кризисы* и т.д.).

Неустойчивая лексикализация связана с нетипичным, окказиональным употреблением мн.ч. имен существительных, имеющих узואуально лишь одно – ед. ч.

Формы мн. ч. существительных *singlaria tantum* отмечены в художественной литературе, особенно в поэзии: Хватит с меня этих отдухов! (Бунин); Друг! Дожди за моим окном, Беды и блажи на сердце (Цвет.); Он создал тысячи диких И может не бояться стуж (Пастерн.); Земля! зеленая планета! Ничтожный шар в семье планет! Твое величие – имя это, Меж слав твоих – прекрасней нет! (Брюс.); сильные низкие ревы паровозных гудков (Ю. Казак.).

Кроме абстрактных существительных, подобным образом были проанализированы вещественные существительные *singlaria tantum*. Результаты были представлены в виде шкалы лексикализации, в которой наиболее приближенной к полюсу лексикализации является группа вещественных существительных со значением «сорт, вид, разновидность вещества» и группа абстрактных имен существительных с некоррелятивной формой мн.ч. Противоположный полюс (отсутствие лексикализации) занимают абстрактные имена существительные, перешедшие в разряд конкретных имен, на базе которых образуются формы мн.ч. со значением дискретной множественности (криминальные авторитеты). Между этими полюсами располагаются остальные группы вещественных, абстрактных имен существительных в зависимости от степени проявления лексикализации при образовании форм мн.ч.

Таким образом, в ассоциативном зеркале выясняется, что существительные *singlaria tantum* образуют специфическую подсистему в категории числа. И если в структурно-семантической морфологии она предстает как отклонение от

«чистых» корреляций, то здесь она уже предстает не как отклонение от нормы, а как объективная норма, которую необходимо описывать, выявляя закономерности развития семантики числа.

Как известно, фундаментальным принципом самоорганизации служит возникновение нового порядка и усложнения систем через случайные отклонения (флуктуации) состояний их элементов и подсистем. В этом плане было бы интересно оценить перспективы морфологизации имен существительных *singlaria tantum*. На сегодняшний момент представляется, что у них три варианта: либо энтропическое растворение в лексике; либо формирование особой подкатегории с оппозициями, отличными от чистой оппозиции «один – более, чем один» (*вино-вина*), но, скорее всего они движутся по линии «дериватизации», речь идет о парах *красота – красоты*; *снег – снега*; *Петров – Петровы* (супружеская чета). На анализе соотношения данных вариантов можно строить прогностические модели развития категории числа в сфере вещественных, абстрактных и ономастических существительных. Здесь хотелось бы обратить внимание на следующий момент. В самоорганизующейся системе возникшие изменения не устраняются, а накапливаются и усиливаются вследствие общей положительной реактивности системы, что может привести к возникновению нового порядка и новых структур, образованных из элементов прежней системы. Таков, на наш взгляд, механизм образования форм мн. ч. со значением «сорт, вид, разновидность» на базе различных тематических групп вещественных существительных *singlaria tantum*, носящий уже достаточно регулярный характер. Многочисленные примеры, подтверждающие своеобразную стабильность образования форм числа в рамках данной оппозиции, можно найти в «Русском семантическом словаре» под общей редакцией Н.Ю. Шведовой [1998]. Например: *рудные окатыши*; *кормовые смеси*; *зажигательные составы*, *обогащители почвы*; *пластичная, твердая* и т.п. Сама система, в данном случае, является важнейшим условием формирования и реализации потенциала деривационного функционирования и саморазвития каждой входящей в нее языковой единицы. Однако нельзя объяснить все только внутренней детерминацией, поскольку общий деривационный принцип питается пресуппозитивной энергией, исходящей от субъекта. Поэтому источником энергии лексико-деривационного функционирования слова в конечном итоге выступают коммуникативные потребности, возникающие в процессе текстовой деривации. Всплеск образования форм мн.ч. вещественных имен существительных со значением «сорта, вида» мы объясняем именно таким пресуппозитивным компонентом, в частности, необходимостью рекламировать, а следовательно, и обозначать различные новые виды товаров, постоянно возникающей в современном дискурсе.

Подводя краткие итоги, отметим, что система деривационных отношений, которая проявляется в рамках категории числа имени существительного, не исчерпывается оппозицией «один – больше, чем один». Будучи открытой в область лексик и самоорганизующейся, она далека от состояния равновесности, свойственной категориям, являющимся постоянными носителями признака коррелятивности. Самоорганизация в динамически нестабильной, эволюционирующей системе, свойственной категории числа имени существительного, приводит к нарушению симметрии, что является нормой ее существования. И эта норма объективистски может быть описана в рамках новых объяснительных, а именно лингвосинергетических, концепциях морфологии.

#### Библиографический список

1. Русская грамматика: научные труды. – М.: РАН, Институт русского языка им. В.В. Виноградова 1980. - Т. 1.
2. Реформатский, А.А. Число и грамматика // Вопросы грамматики: сб. ст. к 75-летию акад. И.И. Мещанинова. – М.:Л., 1960.

3. Зализняк, А.А. Русское именное словоизменение. - М.: Наука, 1967.
4. Бондарко, А.В. Функциональная грамматика. - Л.: Наука, 1984.
5. Бондарко, А.В. Теория значения в системе функциональной грамматики: На материале русского языка. - М.: Языки славянской культуры, 2002.
6. Ляшевская, О.Н. Семантика русского числа. - М.: Языки славянской культуры, 2004.
7. Пивоварова, С.В. Лексикализация форм множественного числа имен существительных в современном русском языке (в аспекте анализа их концептных значений): дис. ...канд. филол. наук. - Бийск, 2009.

#### Bibliography

1. Russkaya grammatika: nauchnye trudy. - M.: RAN, Institut russkogo yazyka im. V. V. Vinogradova 1980. - T. 1.
  2. Reformatskij, A.A. Chislo i grammatika // Voprosy grammatiki: sb. st. k 75-letiyu akad. I. I. Meschaninova. - M.; L., 1960.
  3. Zaliznyak, A.A. Russkoe imennoe slovoizmenenie. - M.: Nauka, 1967.
  4. Bondarko, A.V. Funkcional'naya grammatika. - L.: Nauka, 1984.
  5. Bondarko, A.V. Teoriya znacheniya v sisteme funkcional'noj grammatiki: Na materiale russkogo yazyka. - M.: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2002.
  6. Lyashevskaya, O.N. Semantika russkogo chisla. - M.: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
  7. Pivovarov, S.V. Leksikalizatsiya form mnozhestvennogo chisla imen suschestvitel'nyh v sovremennom russkom yazyke (v aspekte analiza ih konceptnyh znachenij): dis. ...kand. filol. nauk. - Bijsk, 2009.
  6. Klugmann, N. Der unglücklichste Mann der Welt. - Hamburg: Wunderlich - Verlag GmbH, 1998.
- Статья поступила в редакцию 26.06.2011*

УДК 802 / 809.1

*Isaeva I.P. STATIC AND DYNAMIC NATURE OF THE CONCEPT "TIME" IN THE WORLD VIEW OF THE ENGLISH-SPEAKING COMMUNITY.* The article gives the analytical description of the static and dynamic components of the concept structure. A great emphasis is put on different language units (phraseological units, grammar categories, metaphors) as exponents of common ethnic and individual subjective information reflecting the peculiarities of time perception by the English-speaking community.

**Key words:** concept, concept and language world view, time, static and dynamic nature of the concept.

*И.П. Исаева, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: isaeva\_ip@rambler.ru*

## СТАТИЧНОСТЬ И ДИНАМИЧНОСТЬ КАК ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНЦЕПТА «ВРЕМЯ» В КАРТИНЕ МИРА НОСИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье представлен анализ статических и динамических характеристик структуры концепта. Большое внимание уделено автором вопросу рассмотрения различных языковых образований (фразеологических единиц, грамматических категорий, метафор) как экспонентов этноспецифической и индивидуально специфической информации, отражающей особенности восприятия и концептуализации феномена время носителями английского языка.

**Ключевые слова:** концепт, концептуальная и языковая картина мира, время, статичность и динамичность концепта.

Традиционно считается, что концепт представляет собой фиксированный ментальный конструкт, возникающий в сознании индивида в результате его интеракции с окружающей действительностью [1]. Иными словами, концепт отражает познавательный опыт человека. Концепты предшествуют собственно языку, поскольку «еще до знакомства с языком человек в определенной мере знакомится с миром, познает его; благодаря известным каналам чувственного восприятия мира он располагает определенной (истинной и ложной) информацией о нем», распознает объекты своего познания [2, с. 101]. Отдельные элементы концептуальной картины мира вербализуются посредством языка, т.е. опредмечиваются в знаковых формах.

В рамках лингвокультурологической парадигмы исследования концепт рассматривается как структурная единица концептуальной картины мира, отражающей определенный способ мировидения и мироинтерпретации. Суммируя существующие точки зрения на природу концепта в рамках лингвокультурологической парадигмы, можно заключить, что основными проблемными моментами выступают следующие положения: несмотря на многочисленную новую терминологию,

вводимую авторами (логоэпистема [3], лингвокультуре-ма [4], лингвокультурный концепт [5]), все исследователи подчеркивают необходимость выделения условных ментальных единиц для изучения триединства «сознание-культура-язык».

Любое лингвокультурологическое исследование концепта одновременно является и когнитивным исследованием, поскольку «именно в сознании осуществляется взаимодействие языка и культуры» [5].

Каждый элемент триединства «сознание-культура-язык» имеет собственную функциональную нагруженность относительно условной ментальной единицы - концепта: сознание как уровень пребывания концепта обладает аккумулятивной функцией; культура имеет детерминирующую функцию, поскольку концепт есть «ментальная проекция элементов культуры» [5]; за языком (речью) как уровнем знаковой реализации концепта закреплены репрезентативная и объективирующая функции.

Таким образом, концепт, несомненно, обладает рядом культурно-специфических характеристик. Концепт, рассматриваемый как предшественник языкового знака, обладает

уникальной аккумулятивно-репродуктивной функцией: он образуется на базе единообразных мыслительных процедур и операций, которые являются облигаторными и универсальными для конкретной нации. Концепт есть результат работы коллективного сознания, сохраняющего и воспроизводящего опыт познавательной деятельности нескольких поколений.

В этом смысле концепт этноспецифичен. Этноспецифическая константа объема содержания концепта статична по своей природе. Статичность, в данном случае, трактуется как устойчивое сохранение характеристик системы во временном интервале, как малая степень изменчивости системы за единицу времени. Поскольку в концепте отражены культурные смыслы определенного этноса – ценностные установки и ориентиры, которые связаны не только со способами и формами отражения действительности, но и аккумулируют результаты познавательной деятельности целого социума, то для переосмысления и внесения изменений в данные элементы, составляющие объем содержания концепта, человеческому этносу необходим значимый промежуток времени.

Однако концепт одновременно выступает и как антропоцентрическое образование. В этом плане концепт наделен характеристиками динамичности. В концепт может быть включена специфическая информация, отражающая ментальность субъекта познания. Данный индивидуально-субъективный компонент в структуре концепта обладает характеристиками динамичности, т.е. быстрой изменчивости во времени, поскольку он связан с единичными, эклектичными фрагментами индивидуальной фиксации результатов познания реальности индивидом. Таким образом, динамичность как высокая степень вариабельности компонентов системы за единицу времени сопряжена с множеством индивидуально-значимых смыслов, которые каждый отдельно взятый индивид привносит в содержание концепта и которые быстро взаимозаменяются, поскольку представляют собой авторскую интерпретацию отображаемых явлений и объектов, зачастую не входящую в инвариантную область общезначимых образов.

На наш взгляд, актуализация национально и индивидуально значимых смыслов, зафиксированных в концепте, имеет место в структуре не только лексических, но и грамматических значений. Иными словами, морфологические категории также могут быть некими культурноносными слоями, отражающими специфику мировидения конкретного народа. Так, концепт «время» в английском языке имеет несколько уровней репрезентации: лексико-фразеологическую и грамматико-морфологическую. Столь сложная структурная организация обусловлена самой природой понятия «время»: человеческое сознание, зачастую, интерпретирует окружающую действительность с позиций наивного опыта, представляя абстрактные понятия (например, время) через конкретные информативно-нагруженные конструкты. Результатом ментального постижения реальности является концептуальная модель, в рамках которой время наделено рядом типологических свойств.

Вербализованными знаковыми формами, экспонирующими статичный компонент в структуре концепта, являются, прежде всего, фразеологические единицы. Фразеологические единицы отражают в своей семантике процесс формирования менталитета целого этноса, «фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки стереотипы, эталоны и архетипы» [6]. Время носителями английского языка концептуализируется и как имманентная характеристика материального мира, и как неотъемлемый атрибут человеческого сознания. В первом случае, время однородно и необратимо, во втором – оно становится расчлененным на три сферы: про-

шлое, настоящее и будущее и начинает наделяться характеристиками многомерности. Первоначально субъект постулирует свое бытие в терминах непосредственного присутствия в данном месте в данное настоящее время (the here and now – настоящее время, сегодняшний день). Однако постепенно границы осознанной реальности расширяются, время становится многомерным, т.к. человек может одновременно жить настоящим (to live in the present) и прошлым (to live in the past). Время становится обратимым, поскольку человеческое сознание допускает виртуальные петли во времени: to cast one's mind back – вспомнить прошлое, бывшее; to rake up the past – ворошить прошлое. Но все же, только на настоящее ценностно ориентирован говорящий, поскольку прошлого уже нет, а будущего еще нет: there is no time like the present (сейчас – самое подходящее время).

Таким образом, деление временного континуума на три условные сферы: прошлое – настоящее – будущее, является статической характеристикой концепта «время» в картине мира носителей английского языка, что находит свое отражение и на морфологическом уровне в грамматической категории времени глагола. Грамматическая категория времени английского глагола представляет собой стабильную, константную систему, базирующуюся на тернарной оппозиции прошедшее :: настоящее :: будущее. Формирование временной системы германских языков происходило в два этапа. Первоначально у английского глагола имелась лишь одна категория времени, базирующаяся на бинарной оппозиции претерит::презент. Функция обозначения действия в будущем реализовывалась в форме настоящего времени глагола. Впоследствии, данная категория развернулась за счет включения в ее структуру аналитических конструкций, использование которых для обозначения будущего времени стало возможным в результате процесса грамматикализации сочетаний «shall / will + инфинитив смыслового глагола» [7; 8].

Отсутствие формы будущего времени в староанглийском языке свидетельствовало об особой временной ориентированности этноса. В данном случае имела место временная перспектива, направленная на прошлое, где презентация опыта онтологического времени через физический лингвистический знак отражала идею одновременного движения человека и времени. Идея текучести времени и движения человека во времени доминировала в архаичном сознании над идеей прихода времени. Сдвиг временной ориентированности на будущее был сопряжен с изменениями в представлениях о времени. Время стало мыслиться как постоянное и неподвижное, а человек как движущийся от прошлого к будущему.

Таким образом, грамматические единицы отражают способ мировидения конкретного этноса. Однако в данной связи, нельзя не согласиться с В.А. Лазаревым, отмечающим, что в морфологической системе языка отображены лишь предшествующие стадии менталитета, поскольку «грамматические категории отражают определенные видения соответствующих народов, но только в период складывания этих систем. Архаические особенности видения реальности творцами языка застывают в языке, формализуются, каменеют» [9, с. 21].

Именно поэтому уровень речи, по сравнению со статичными языковыми структурами, является более гибким образованием, отражающим современный способ мировосприятия народа. Выбор единиц в высказывании обусловлен непосредственной степенью осознанности связей между элементами когнитивной структуры, на основе которой складываются когнитивные модели. Данный процесс внесения новейших поправок в картину мира отражает динамичность как основополагающую характеристику концепта. Концепт становится более сложноорганизованным за счет сплавления в его струк-

туре интересубъектного знания, которое может варьироваться от индивида к индивиду.

В большинстве случаев примеры опытов осознанного восприятия реальности могут совпадать, формируя тем самым общенациональные константы в представлениях о времени. Время может мыслиться как поток, членимый говорящим на сферы, за которыми, в свою очередь, закреплена индивидуально-личностная информативная составляющая. Будущее выступает как сфера проспекции и возможных позитивных результатов развивающихся событий, а прошлое как сфера ретроспекции и уже реализованных возможностей: Henry Maturin was saying only the other day that we were beginning an era that would make the achievements of the past look like two bits (Maugham).

В приведенном примере ценностная ориентация на будущее в сознании говорящего, вероятно, объяснима альтернативной природой будущего. Время линейно в направлении прошлого, но не будущего, что предполагает несколько гипотетических вариантов развития событий, с приобретением возможного позитивного опыта говорящим.

Идея бесконечности бытия объективного мира и, соответственно, времени как его имманентной характеристики противопоставлено идее конечности человеческой жизни: It may be that when his life at last comes to an end he will leave no more trace of his sojourn on earth than a stone thrown into a river leaves on the surface of the water (Maugham). Восприятие времени в

данном случае крайне метафорично и антропоцентрично. Время представляется как вместилище конечных отрезков человеческих жизней, создающих своим единством непрерывную длительность временного потока.

Метафоры времени отражают динамичный процесс порождения связей между концептами и их словами-репрезентантами на одном линейном уровне. При этом распознавание взаимосвязей и их вербализация индивидуально специфичны. Применительно к концепту «время» эти процессы отражают индивидуальные особенности ментальных процедур соотнесения свойств объективного времени и восприятия длительности события-ситуации: I should have stopped eating three hamburgers ago (Elford).

В целом, раскрытие механизмов встраиваемости индивидуально-специфической информации в общую статическую основу структуры концепта может составить дальнейшую перспективу исследования.

#### Библиографический список

1. Попова, З.Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2001.
2. Павиленис, Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка. – М.: Мысль, 1983.
3. Бурвикова, Н.Д. Жизнь в мимолетных мелочах / Н.Д. Бурвикова, В.Г. Костомаров. – СПб.: Златоуст, 2006.
4. Воробьев, В.В. Лингвокультурология (Теория и методы). – М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1997.
5. Карасик, В.И. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001.
6. Маслова, В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2004.
7. Биренбаум, Я.Г. О форме будущего в грамматической категории времени английского языка // Филологические науки. – 1981. - № 1.
8. Плоткин, В.Я. Принцип бинарности в развертывании английской видовременной системы // Филологические науки. – 1969. - № 5.
9. Лазарев, В.А. Морфологические категории: антропоцентрический и лингвокультурологический аспекты интерпретации: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Ростов-на-Дону, 2010.

#### Bibliography

1. Popova, Z.D. Ocherki po kognitivnoj lingvistike / Z. D. Popova, I. A. Sternin. - Voronezh: Istoki, 2001.
  2. Pavilenis, R.I. Problema smysla: sovremennyy logiko-filosofskij analiz yazyka. - M.: Mysl', 1983.
  3. Burvikova, N.D. Zhizn' v mimoretnykh melochah / N. D. Burvikova, V. G. Kostomarov. - SPb.: Zlatoust, 2006.
  4. Vorob'ev, V.V. Lingvokul'turologiya (Teoriya i metody). - M.: Izd-vo Ros. un-ta druzhby narodov, 1997.
  5. Karasik, V.I. Lingvokul'turnyj koncept kak edinica issledovaniya / V. I. Karasik, G. G. Slyshkin // Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki. - Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj universitet, 2001.
  6. Maslova, V.A. Lingvokul'turologiya. - M.: Akademiya, 2004.
  7. Birenbaum, Ya. G. O forme budushego v grammaticheskoy kategorii vremeni anglijskogo yazyka // Filologicheskie nauki. - 1981. - № 1.
  8. Plotkin, V.Ya. Princip binarnosti v razvertyvanii anglijskoj vidovremennoj sistemy // Filologicheskie nauki. - 1969. - № 5.
  9. Lazarev, V.A. Morfologicheskie kategorii: antropocentricheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty interpretacii: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. - Rostov-na-Donu, 2010.
  6. Klugmann, N. Der ungl?cklichste Mann der Welt. - Hamburg: Wunderlich - Verlag GmbH, 1998.
- Статья поступила в редакцию 26.06.2011*

УДК 802 / 809.1

*Vinogradova N.G. THE TYPES OF APPRECIABLE MEANINGS IN THE ENGLISH LANGUAGE.* In the work. Two types of estimation are observed: axiological and epistemological; some certain syntactic constructions in which one can view axiology, epistemology, emotion, rational at the same time. The author emphasizes the bases of estimation; the cases of implicit and explicit expressing of estimation are given.

**Key words:** estimation, axiology, epistemology, “good/bad”, modality, description, emotions, rationality.

**Н.Г. Виноградова, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Буйск, E-mail: katipet30@yandex.ru**

## ТИПЫ ОЦЕНОЧНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье описаны два вида оценки - аксиологической и эпистемической; выделены определенные синтаксические конструкции, где прослеживается одновременное проявление рационального, эпистемического и эмоционального, аксиологического. Большое внимание уделено автором вопросу рассмотрения оценочной составляющей; проанализированы случаи имплицитного и эксплицитного выражения аксиологической оценки.

**Ключевые слова:** оценка, аксиология, эпистемология, “хорошо/плохо”, модальность, эмоциональность, рациональность.

Психологами, философами и лингвистами доказано, что эмоциональное и рациональное, как составляющие интеллектуальную область, теснейшим образом взаимосвязаны в осуществлении всякой деятельности индивида, в том числе и познавательной [1-4]. Наблюдаемость такого взаимодействия в плане формирования наивного, ненаучного представления может быть продемонстрирована примерами из художественной литературы:

(1) “For God’s sake, Lucy, “ Oliver said, his irritation overcoming his resolution to avoid a quarrel, “ don’t go into that song and dance.”

(2) Occasionally Monty would take him to a party given by one of her rich friends, and he would absorb, with resentful amazement, the truth about the lifestyle to which she was accustomed.

Если в примере (1) преимущественно выражается эмоциональная оценка, то в примере (2) – рациональная оценка.

Вместе с тем существует общепринятое членение оценки на эмоциональную, аксиологическую и рациональную, эпистемическую [5]. В ряде случаев вызывает затруднение как разграничение дескрипции и оценки, так и четкое определение преобладающего оценочного значения, поскольку возникая как непосредственная реакция организма на окружающую среду, эмоциональная оценка подвергается логической операции осмысления [6]. На это, в частности, указывает анализ фактического языкового материала;

(3) It was an amazing tale. It was incredible to realize the things that happened in people’s lives. The tragedies, the pain, the miracles, the moments that changed lifetime.

В данном случае эмоциональная оценка людей, собравшихся за поминальным столом, и событие, которое свело их, основано на логическом рассуждении и сопоставлении их жизненных путей и связей, общих и отличительных характеристик, отношения к себе и другим. Здесь эта оценка имеет контекстуальную поддержку:

(4) “Are you and your sister close ? “ – “We were . Very close. She was the only person I could ever count on. We were identical twins, if you can imagine that. Double trouble as it were. Except that she was everything that I wasn’t. Good, kind, well-behaved, decent, polite, she played everything by the rules, and believed anything anyone told her. She fell in love with a married man at twenty-one. And committed suicide when he wouldn’t leave his wife. .. If it had been me, I would have killed the son of a bitch... I wouldn’t have killed myself.

Если основание оценки не раскрывается в ближней контекстуальной перспективе, оно может быть реконструировано формулировкой вероятностных предположений.

Одним из средств формирования оценочной семантики в предложении, очевидно, являются интенсификаторы и деинтенсификаторы, которые служат средством выдвижения эмоциональной составляющей:

(5) You are too hard on yourself ,

(6) Well, that’s natural enough .

Однако расширение синтаксической конструкции может привести к изменению соотношения между эмоциональным и рациональным в структуре оценочной семантики :

(7) She’s drunk enough mineral water to fill a swimming pool

(8) ... it was too long to wait .

Здесь важны два момента: перенос оценочной нагрузки с лексической единицы на синтаксическую конструкцию и акцентуация рационального, обусловленные экспликацией опоры на норму и сопоставлением с ней. Существование в языке целого ряда синтаксических конструкций, передающих оценочное значение, построенных по моделям: N/Prt – V – Adj (worth) – Ger: There/It – be – no – N (use / sense) – (Prp) – Ger

(9) It was not even worth mentioning,

(10) There was no use in trying to persuade her. позволяет выдвинуть предположение о том, что в английском языке происходит процесс формирования синтаксической категории оценки, формы которой, в отличие от всех ранее изученных средств репрезентации оценочной семантики, совмещают компоненты рационального и эмоционального.

В философии существует отдельное направление - эпистемология, изучающая источники, формы и методы научного познания, условия его истинности, способность человека познавать истинность . Из формулировки понятно, что является важным для эпистемологии. Долгое время основной предмет пристального внимания эпистемологии обозначался рассуждениями о знании истины.

До недавнего времени интерес эпистемологии к ценностям был минимальным. В последнее время эпистемология как бы обрела новую сторону своего существования, определила для себя, что понятие ценности не менее важно для нее самой, чем понятие истины. Тем более оформилось убеждение в том, что знание не сводимо к истине и включает также ценности. Знать – значит иметь представление не только о том, что есть, но и о том, что должно быть [7]. Оценка представлена двумя видами – эпистемической (представляющей структуры мнения и знания) и аксиологической (основанной на противопоставлении абсолютных оценочных предикатов “хорошо”, “плохо”). В процессе познания индивид и социум не просто отражают реальную действительность, но и оценивают существующее и происходящее, поскольку

основной задачей изначально является либо приспособление, адаптация к имеющимся условиям, либо их изменение с целью добиться оптимального состояния или максимального комфорта. Оценка происходит на двух уровнях. Это, прежде всего, уровень знания (реальной ситуации, характера онтологических отношений, конвенциональных норм существования общества), для выражения которого в языке существуют определенные конструкции, как в следующем примере:

(11) "And this is your first social appearance?" "I know it looks quite odd".

Степень достоверности знания служит основанием для формирования мнения, которое может варьироваться от сомнения до полной уверенности:

(12) "Then perhaps she could forget Frank's sunken face accusing her of ruining his life...";

(13) "Don't you think after a month of being together all the time we've grown attached to each other now?" "Sure";

В языке мнение, формируемое в диапазоне значений "сомневаюсь-уверен", передается формами субъективной (эпистемической) модальности. Существует также мнение, значения которого располагаются не на эпистемической, а на аксиологической оси в диапазоне "хорошо – плохо" [2]. Для мнения в этом ракурсе важна не степень познания объекта индивидом, а степень значимости качеств этого объекта для удовлетворения определенных потребностей индивида. Значения такого рода могут быть эксплицированы, чаще всего передаются лексически, как в примере:

(14) "You paint a mighty gloomy picture, my love";

(15) It's amazing, или имплицитно, подразумеваются и реконструируются путем приравнивания высказываемого к одному из абсолютных оценочных предикатов, т. е. по существу, путем встраивания в известный фрейм:

(16) When I first met you I thought: there is a girl in a million

Оценка может быть эпистемической, и в этом случае формой ее выражения становятся структуры субъективной модальности. Аксиологическая оценка находится вне сферы языковой модальности, и наиболее рекуррентным способом ее выражения являются лексические единицы языковой системы и стилистические средства. В лингвистической теории оценки рассматриваются именно эти языковые экспликативы оценочных значений:

(17) The distinction of Phipps is his impassivity. He has been termed by enthusiasts the Ideal Butler. He is a mask with a manner

Следует, однако, обратить внимание на то, что целый ряд синтаксических конструкций также передает оценочные значения:

(18) When a man is old enough to do the wrong he should be old enough to do the right also,

(19) He was power-mad enough to grab the high-profile team with both hands, Reg knew him well enough to notice an imperceptible change in his character.

В данном случае имеет место оценочная ситуация, так как очевидно сопоставление с тем, что принято считать "достаточным", или, иными словами, "нормативным", и отклонение от нормы в сторону "меньше", что в рассматриваемых ситуациях может быть приравнено к "хуже". Прочтение таких высказываний в логике может быть следующим: "He is old enough and it is bad; He was power-mad and it was bad, etc."

Таким образом, в данных конструкциях, по меньшей мере имплицитно, присутствует значение аксиологической оценки.

Следует отметить, что понятие "нормы", очевидно, является подвижным и всякий раз определяется относительно конкретной ситуации, ее конкретных участников и конкретных условий ее осуществления, несмотря на то, что в

целом для понятия нормы характерны константные признаки, интерпретируемые как "приемлемое, не противоречащее, допустимое". Представление о "норме", по-видимому, существует в виде открытого фрейма с одной или несколькими переменными позициями, которые приобретают четкость в каждом отдельном случае [8].

Всякая деятельность насковзь пронизана ценностями. Вопросами ценности и ценностных ориентаций главным образом занималась логика, где под оценкой обычно понимают суждение о ценностях. Вопросом о том, как понимать ценность, занимается аксиология.

Ученые пришли к выводу о том, что познание в любой сфере наук невозможно без ценностного аспекта. Например, в естественных науках понимание природы является оценочным с точки зрения того, что оцениваются природные явления и сравниваются уже установившиеся данные о них. Каждый раз при сопоставлении объекта с мыслью на предмет соответствия ей возникает ценностное отношение. Оно не всегда осознается. Оценочное отношение мысли к действительности выражается всегда по-разному.

Объект аксиологического рассмотрения – духовная жизнь людей в ее отношении к человеку и к окружающему миру. Стоит отметить, что это есть и объект теории познания. Познательный процесс является одновременно отражательным и оценочным. Познывая мир, человек отмечает наличие существующих в нем объектов, связей, отношений и, что является также немаловажным, «примечает» этот мир на себя, рассматривая его в следующих ракурсах: с точки зрения того, что ему уже известно об этом существующем, и с точки зрения значимости всего, что он знает, для дальнейшего обеспечения жизнедеятельности. Таким образом, в поле зрения оказываются два типа оценочных суждений: эпистемическое (то, что знаю) и аксиологическое (насколько это мне подходит). Эти виды оценочных значений служат фиксацией особого рода отношений человека с миром, отношения ценностной ориентации [3].

Согласно эпистемологии человеческое знание вырастает из процесса взаимодействия между человеком как физической сущностью и активно воспринимающим субъектом, с одной стороны, и реалиями столь же физического внешнего мира, служащего объектом человеческого восприятия и опыта. Если главный предмет эпистемологии – познавательное отношение человека к действительности, то основной объект аксиологии – ценностное отношение человека и окружающего мира и специфические свойства этих отношений.

В лингвистической практике широко распространено признание того, что эпистемическая оценка выражается разными языковыми средствами, в том числе модальными глаголами, вводными модальными словами и так называемыми пропозициональными установками (I think, I believe, I presume). Во внутреннем мире человека нет четких границ, разделяющих ментальную и эмоциональную сферы, волю и желания, перцепции и суждения, знание и веру.

Неудивительно, что в формировании пропозициональных установок соучаствуют разные психологические составляющие. Поскольку пропозициональная установка, по определению, вводит пропозицию, а пропозиция есть продукт разума, естественно, что эталонная пропозициональная установка принадлежит сфере рассудка. Все другие области сознания проницаемы для рациональных категорий. Эталонные глаголы think, believe, presume вводят пропозицию, выражающую некоторое ментальное содержание индивидуального сознания. Суждение может быть результатом любого вида исследовательской деятельности: наблюдений, впечатлений, ощущений, сравнений и сопоставлений, умственных операций и т. д., не отделенных от субъективных склонностей, вкусов и интересов индивида.

В аксиологическом подходе философа интересует не только то, что отражается в сознании, но и то, какое оно имеет

или может иметь значение для людей, для жизни и благополучия. В основе такого подхода лежит принцип функционального значения, или ценности. Всякое познание есть отражение, но не всякое отражение – познание. У людей отражение действительности в их сознании осуществляется в двух формах, в двух типах отношения: познавательном и ценностном, в форме установления знания и в форме установления истины. Познание связано с интересом, а познавательный интерес может возникнуть к предметам или явлениям постольку, поскольку они вовлечены в жизнедеятельность людей, приобрели в ней то или иное функциональное значение [9]. Именно с этого момента предмет или явление становится объектом познания и одновременно ценностью, приобретает значение, которое более или менее адекватно познается людьми. Оценка не сводится к акту познания. Но, с другой стороны, правильная оценка должна содержать определенную познавательную деятельность. Всякая адекватная, реалистическая оценка обусловлена двояко: не только потребностями, целями человека, но и знанием свойств оцениваемого предмета. Это можно объяснить тем, что способы выражения оценок в языке разнообразны. Следует отметить, что оценочные утверждения не являются ни истинными, ни ложными. Они не числятся в категории истины. Оценки также не являются описаниями. Но во многих случаях очень трудно, а может, даже невозможно установить, что заложено в том или ином утверждении – оценка или описание [9].

Нередко даже контекст не может послужить тем веским аргументом, который бы помог определить, в какой из этих

двух противоположных ролей употребляется выражение. Есть случаи, когда высказывания и утверждения носят двойственный характер – описательно-оценочный. В одних ситуациях такие выражения функционируют как оценка, в других – как описание. Возможны ситуации, когда даже словосочетание сочетает в себе дескриптивную и оценочную семантику. В этих случаях релевантным является контекст употребления, поскольку именно контекст определяет референтную область, а следовательно, и дескриптивный или оценочный характер, например, сочетаний “gladiatorial games” для обозначения действительных боев гладиаторов и для номинации формы решения серьезных противоречий, “lose the battle” для обозначения военных действий и противоборства в любой социальной, профессиональной, бытовой ситуации, “a fairy-tale story” – как сказка Г.Х. Андерсена или А. Линдгрена и история, придуманная для оправдания каких-либо поступков. В связи с этим оценки подразделяются на «явные» и «неявные» [7].

Явные оценки представляют собой «явное» установление ценностного отношения между объектом и мыслью. Неявные оценки содержатся в языке имплицитно [10]. Такие понятия, как «истина», «ценность», во многих своих употреблениях имеют явный оценочный оттенок.

Таким образом, разделение оценочных значений на аксиологические и эпистемические основывается на следующих положениях: характере значения; степени зависимости от потребностей субъекта; наличии ценностной ориентации.

#### Библиографический список

1. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1.
2. Вольф, Е.М. Оценочное значение и соотношение признаков “хорошо/плохо” // Вопросы языкознания. – 1986. – № 5.
3. Арутюнова, Н.Д. Об объекте общей оценки // Вопросы языкознания. – 1985. – № 3.
4. Арутюнова, Н.Д. Типы языковых значений: оценка, событие, факт. – М.: Наука, 1988.
5. Ивин, А.А. Основания логики оценок. – М.: МГУ, 1970.
6. Трунова, О.В. Природа и языковой статус категории модальности. – Барнаул; Новосибирск, БГПИ, 1991.
7. Ивин, А.А. Основы теории аргументации. – М.: Гуманитарный издательский центр Влалос, 1997.
8. Абишева, А.К. О понятии ценности // Вопросы философии. – 2002. – № 3.
9. Ивин, А.А. Ценности и понимание // Вопросы философии. – 1987. – № 8.
10. Vendler, Z. The Grammar of Goodness // The Philosophical Reviews. Sage school of philosophy, Cornell University. – 1963. –

№ 72.

#### Bibliography

1. Rubinshtejn, S. L. Osnovy obschej psihologii: v 2 t. – M.: Pedagogika, 1989. – T. 1.
  2. Vol'f, E. M. Ocenocnoe znachenie i sootnoshenie priznakov “horosho/ploho” // Voprosy yazykoznaniya. – 1986. – № 5.
  3. Arutyunova, N. D. Ob ob'ekte obschej ocenki // Voprosy yazykoznaniya. -- 1985. – № 3.
  4. Arutyunova, N. D. Tipy yazykovyh znachenij: ocenka, cobytie, fakt. – M.: Nauka, 1988.
  5. Ivin, A. A. Osnovaniya logiki ocenok. – M.: MGU, 1970.
  6. Trunova, O. V. Priroda i yazykovoj status kategorii modal'nosti. – Barnaul; Novosibirsk, BGPI, 1991.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 802/809.1

**Rozinkina T.A. NEOLOGISMS IN THE GERMAN SCIENCE FICTION.** This article is devoted to the questions of formation and functioning of neologisms in the german science fiction, basic semantic groups of neologisms are named.

**Key words:** science fiction, wordbuilding, neologisms.

**T.A. Розинкина, канд. филол. наук, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», E-mail: sommer0819@rambler.ru**

## НЕОЛОГИЗМЫ В НЕМЕЦКОЙ НАУЧНОЙ ФАНТАСТИКЕ

В данной статье рассматриваются вопросы образования и функционирования неологизмов в немецкой научной фантастике, называются основные семантические группы неологизмов.



**Ключевые слова:** научная фантастика, словообразование, неологизмы.

В последнее время наблюдается интерес филологической науки к проблемам словообразования, предполагающий исследование особенностей реализации и функционирования языковых единиц не только в живой речи (устной и письменной), но и в различных типах современных текстов, например, рекламных и художественных. Расширение информационного поля, активное использование компьютерных и других информационных технологий объясняет неуклонный лингвистический интерес к проблемам неологизмов. Перемены в политических условиях жизни, в экономике, в научно-технической и во многих других сферах оказывают влияние на рост и развитие современной лексики немецкого языка. Изучаются проблемы обогащения словарного состава современного немецкого языка новыми лексическими единицами в таких сферах, как наука и техника, образование, информационные технологии (компьютер / Интернет), телекоммуникация и телевидение [1].

Научная фантастика как отдельная разновидность художественной литературы повествует, как правило, о вымышленных мирах, инопланетных цивилизациях, соответственно, возникает проблема номинации несуществующих в объективной реальности предметов, явлений, и т.п.

Отсюда вытекает вопрос, как и по какому принципу, автор того или иного научно-фантастического произведения создает новые слова (неологизмы). Постановка данного вопроса определила общее направление предлагаемой статьи. Актуальность данного вопроса объясняется необходимостью изучения моделей построения неологизмов в научной фантастике, особенностей их употребления в текстах и способах объяснения их значения. Научных исследований по данной теме на материале немецкого языка не существует.

Согласно теории и истории литературы, произведения одного жанра обладают более или менее существенными жанровыми сходствами. Общие черты научно-фантастических произведений заключаются в следующем:

1) научная фантастика – популярная литературная форма, разработанная в 20 веке, и отличающаяся научно-техническими интересами. Одни жанры научной фантастики (фантастика предубеждения и утопия) способствуют решению проблем футурологии, социологии и политики, другие подготавливают решение научных, научно-технических и технологических задач;

2) для научно-фантастических произведений характерно наличие окказиональных неологизмов. Причина их появления вполне объяснима: данные лексические единицы именуют вымышленные предметы, явления, напитки, продукты и т.п.

Неологизм (от греческого *neos* – «новый», *logos* – «слово») – слова, значения или сочетания слов, появившиеся в каком-либо языке или использованные один раз («окказиональные» слова) в каком-либо тексте или акте речи. Принадлежность слов к неологизмам является свойством относительным и вторичным.

Как отмечает Н.М. Наер, неологизмы делятся на собственно неологизмы, слова искусственного происхождения, неологизмы-аббревиатуры, новообразования и семантические неологизмы [2].

Анализ фактического материала показал, что в исследуемых текстах неологизмы являются авторскими, т.е. автор произведения сам произвольно продуцирует новые слова, либо конструирует новые слова из элементов, имеющихся в языке.

В результате работы над заявленной проблемой из художественных текстов (общим объемом 1216 с.) методом сплошной выборки было отобрано 140 лексических единиц-неологизмов. Анализ фактического материала позволил сделать следующие выводы. Неологизмы в немецкой научной

фантастике распределяются по семантическому признаку на такие группы, как: предметы быта и материальной культуры, имена собственные, топонимы (более целесообразным представляется использование обозначения квазитопонимы), обозначения полезных ископаемых и минералов.

Относительно морфологических особенностей неологизмов прослеживаются две тенденции. Первая заключается в абсолютно произвольной авторской номинации ряда квазиреалий вымышленного мира. Вторая особенность состоит в использовании употребляемых элементов языка для производства новых слов.

В качестве объектов произвольной авторской номинации выступают некие вымышленные обитаемые планеты, например: *der Feha*, *der Meju-Ortu*, *die Tau Ceti*.

(1) *Schließlich fand man im Bereich der Sonne Tau Ceti einen Weltkörper, der günstige Existenzbedingungen bot* [3, с. 45].

(2) *Inzwischen hatte ihre Technik einen Stand erreicht, der es ihnen erlaubte, das Ende des Meju-Ortu zu verhüten* [3, с. 45].

(3) *Was stimmte an Frützchens Gerede über den Planeten Feha?* [4, с. 238].

Примечательно, что данные квазитопонимы обладают деривационным потенциалом. Так названия жителей данных вымышленных планет образованы от указанных авторских неологизмов при помощи суффикса –*er*, *der Feha* – *die Fehaner*; *der Meju* – *die Mejuaner*.

(4) *Als die Gefahr seines allmählichen, aber unaufhaltsamen Verfalls vor mehreren zehntausend Jahren schon offensichtlich wurde, hatten die Mejuaner, bereits auf hoher Entwicklungsstufe stehend, nach einem Weg gesucht, ihre Nachkommen zu retten* [3, с. 44].

По свидетельству лексикологов-германистов [6] суффикс –*er* является продуктивным словообразовательным элементом в современном немецком языке.

Произвольная авторская номинация прослежена также в случае обозначения полезных ископаемых, имеющих место на других планетах, например *Boarit* [5, с. 138], минерал, на поиски которого была направлена межпланетная космическая экспедиция.

Вымышленными являются также имена собственные, которые принадлежат представителям «инопланетных» цивилизаций, например: *Me*, *Nabou*, *Aul*, а также названия летательных аппаратов, например: „*Quil*“.

(5) *Quil ... ein Gebilde aus mattglänzendem Metall, rund wie eine Kiesel und flach wie eine übergroße Linse oder auch wie ein Diskus* [4, с. 26].

(6) *Es ist schon erstaunlich, über welche Kenntnisse dieser Me verfügt* [4, с. 20].

(7) *Obwohl mir Aul ihren Vater nie beschrieben hatte, überraschte mich sein Äußeres nicht* [4, с. 121].

(8) *Außer Nabou wählte jeder herkömmliche Speisen. Er bevorzugte synthetische Kost* [3, с. 78].

В случае с названиями «инопланетных» летательных аппаратов прослеживается деривационный потенциал последних, например:

(9) *Im Sprachschatz der „Quilaner“, oder wie sie heißen mochten, schien das Wort „unmöglich“ nur noch begrenzte Bedeutung zu besitzen* [4, с. 12]. Данный пример демонстрирует образование нового слова – названия обитателей межпланетного корабля типичным способом, при помощи суффикса –*er*, по аналогии с такими случаями, как *Berlin* – *Berliner*, *Amerika* – *Amerikaner*.

Во всех вышеперечисленных случаях значение неологизмов вытекает из контекста и совершенно не вызывает трудностей восприятия.

Иных случаев использования произвольной авторской номинации в анализируемых текстах отмечено не было.

Во втором случае в качестве словообразовательных элементов авторы научно-фантастических произведений используют элементы, встречающиеся в современном немецком языке, примечательно, что помимо собственно немецких лексем употребляются интернационализмы. Например: *der Graviplan, der Hypnolator, der Bratautomat, der Empfangsautomat, der Kochautomat, der Mnemograph, der Servoautomat, das Taschenvideophon, das Lufttaxi, der Chefautomat, der Mediocomat*.

(10) *Ein Servoautomat bediente uns* [3, с. 78].

(11) *Im Hotel empfing mich der Chefautomat der Rezeption ebenfalls in deutscher Sprache* [3, с. 10].

(12) „*Meine Koffer...*“ „*Besorgt Subautomat Nummer zwei-drei-vier, Monsieur. Haben Sie besondere Wünsche?*“ [3, с. 10].

В указанных примерах объектами авторской номинации выступают предметы быта как элементы материальной «инопланетной» культуры, качественно отличающейся от современной автору действительности. Интернациональные основы (большей частью латинские либо греческие) использованы, предположительно, с двойной целью. Во-первых, чтобы сделать более понятным смысл данных лексических единиц, поскольку всякий образованный читатель сможет предположить, что речь идет о неких технических приборах. И, во-вторых, чтобы придать

повествованию определенный оттенок научности, поскольку научные термины во многих современных европейских языках образованы от греческих или латинских корней и являются для специалистов своего рода интернационализмами. В данном случае неологизмы появляются путем словосложения, данный способ словопроизводства также очень продуктивен в современном немецком языке. Следует отметить, что неологизмов подобного типа в анализируемых текстах гораздо больше, нежели выдуманных авторами слов. Вероятно, такова авторская интенция: показать мир будущего, как мир высокоразвитой науки.

На данном этапе изучения указанной проблемы анализ фактического материала позволяет сделать следующие выводы относительно употребления неологизмов в немецкой научной фантастике: 1) в исследуемых текстах неологизмы являются авторскими; 2) неологизмы образуются двумя путями: путем произвольной авторской номинации и путем словосложения. Во втором случае активно используются греческие и латинские основы. В перспективе видится увеличение корпуса лексических единиц для анализа, а также последующий структурный анализ словообразовательных моделей неологизмов.

#### Библиографический список

1. Михеева, Е.И. Неологизмы современного немецкого языка (интегративный аспект на материале имен существительных): автореф. дис.... канд. филол. наук. - Воронеж, 2005.
2. Наер, Н.М. Стилистика немецкого языка – М.: Высшая школа, 2006.
3. Krupkat, G. Nabou. Utopischer Roman - Verlag Das Neue Berlin, 1970.
4. Ziergiebel, H. Zeit der Sternschnuppen. Utopischer Roman. - М., 2001.
5. Die Begegnung im Licht. - М., 2001.
6. Ольшанский, И.Г. Лексикология: Современный немецкий язык / И.Г. Ольшанский, Е.И. Гусева. – М.: Академия, 2005.

#### Bibliography

1. Miheeva, E. I. Neologizmy sovremennogo nemeckogo yazyka (integrativnyj aspekt na materiale imen suschestvitel'nyh): avtoref. dis.... kand. filol. nauk. - Voronezh, 2005.
  2. Naer, N. M. Stilistika nemeckogo yazyka - M.: Vysshaya shkola, 2006.
  3. Krupkat, G. Nabou. Utopischer Roman - Verlag Das Neue Berlin, 1970.
  4. Ziergiebel, H. Zeit der Sternschnuppen. Utopischer Roman. - М., 2001.
  5. Die Begegnung im Licht. - М., 2001.
  6. Ol'shanskij, I. G. Leksikologiya: Sovremennyy nemeckij yazyk / I. G. Ol'shanskij, E. I. Guseva. - М.: Akademiya, 2005.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 745.5:7.048

**Assanova A.E. THE NATIONAL ORNAMENT AS THE SOURCE OF ETHNOGENY.** The Article is examined Kazakh ornament as the system of ethnosociological, historical and geographical identifier. Is given special attention to the stylistic special features of ornamental skill, to the matter of semantics of ornamental elements and color symbolism.

**Key words:** Ornament, Kazakh Art, Kazakh National Costume, Symbol of Kazakh Ornament, Semantik, Symbolism.

**A.E. Асанова, канд. тех. наук, АДУТ «Сымбат», г. Алматы, E-mail: assanova@mail.ru**

## НАРОДНЫЙ ОРНАМЕНТ КАК ИСТОЧНИК ЭТНОГЕНЕЗА

Рассмотрен казахский орнамент как система этносоциального, исторического и географического идентификатора. Уделено особое внимание стилистическим особенностям орнаментального искусства, вопросам семантики орнаментальных элементов и цветовой символики, отображению традиций, обычаев и быта казахов.

**Ключевые слова:** орнамент, казахское прикладное искусство, казахский национальный костюм, символика казахского орнамента, семантика, символы.

С обретением Казахстаном государственного суверенитета заметно возрос интерес к этнодизайну, что позволило ученым в более полной мере активизировать исследования, направленные на осмысление и охрану

национального художественного наследия казахов, обладающего высоким уровнем информации и сыгравшего определяющую роль в становлении и формировании этноса. Особый интерес вызывают причины становления, формирования и поэтапного развития орнамента как выражение мировоззрения народа в символах, представляя собой комплексную историко-культурную и искусствоведческую проблему. Стилистические особенности орнаментального искусства, присущие народу, тесно переплетаются с его культурой, восприятием прекрасного и национальной спецификой, поэтому ученые – искусствоведы, историки – культурологи непосредственно соотносят его с жизнью и бытом каждой конкретной национальности.

Орнаменты — один из видов древнего народного искусства. Истоки возникновения этого искусства исходят из далекой древности. Сюжетное содержание и название орнаментов менялись и совершенствовались соответственно особенностям жизненной ориентации и быта народа в каждую новую эпоху. С уровнем развития каждой эпохи менялись особенности стиля мастеров — создателей орнаментов. Если говорить на языке орнаментов, то они хранят еще много не раскрытых тайн. Иначе говоря, до сих пор с научной точки зрения не доказаны тотемные и магические символы и смысловые значения многих орнаментов [1, с. 5-10].

Одну из тайн возникновения семантики помогает раскрыть Л.Ф. Фокина «Наряду с реалистическими изображениями животных первобытный человек начинает использовать в передаче окружающего мира условные знаки, комбинации линий, сходные с геометрическими фигурами. Таким образом закладываются основы математической семантики. Схематизация реалистического изображения постепенно приводит к абстрактным геометрическим изображениям этих символов, легших в основу создания орнамента как способа украшения» [2, с. 12].

Однако генезис и динамика развития данного эстетического феномена не является предметом специального изучения, орнамент рассматривается чаще всего как определенный исторический этап развития собственно изобразительного искусства. Освоение и реализация специфики искусства орнамента долгое время ограничивались художественной практикой. В период возникновения и формирования теоретического осмысления природы и специфики разных видов искусства, орнамент в качестве самостоятельного, автономного объекта теоретизирования не выделялся. Важным аспектом для понимания эстетического смысла и специфических особенностей образности орнамента является установление этимологии терминов «орнамент» и «декор» на основе косвенных источников - эстетических трактатов и отдельных фрагментов, касающихся соотношения категорий «красоты» и «украшения» и отражающих критерии, предъявляемые к украшению на разных этапах развития художественной культуры» [3, с. 6-21].

Зародившись в недрах первобытного общества, орнамент прошел длительный эволюционный путь, прежде чем приобрел эстетические общественные потребности, элементы художественности. Гармония совершенства, определенный порядок, динамика создаваемая ритмом бегущих мотивов следствие восприятия художественного освоения мира, творческой действительности. «Любой орнамент одновременно сложен и легок для восприятия. Легкость восприятия орнамента зиждется на гармонии и соразмерности частей; сложность обусловлена структурой и количеством составных элементов» [3, с. 134].

Доминирующее положение орнамента в эстетической культуре неолита достигшего большого разнообразия форм сменилось с развитием в пластических искусствах собственно изобразительных форм, уменьшилось господствующее и познавательное значение, навсегда при этом, сохранилась

важная упорядочивающая и украшающая роль в системе пластического творчества. «Каждая эпоха, каждый стиль, каждая последовательно выявившаяся национальная культура вырабатывали свою систему орнамента; поэтому он является надежным признаком принадлежности произведений к данному времени и к данной стране» [1, с. 24].

Одним из первых авторов, целенаправленно изучавших казахское орнаментальное искусство, стал немецкий ученый Р. Карутц [4], посетивший Мангистау в самом начале XX в., после Октябрьской революции, в 1920-е годы, когда проводилась политика «коренизации», коснувшаяся не только государственного аппарата, но и сферы культуры, появилась специальная работа, посвященная вопросам семантики казахского орнамента «Среди киргизов и туркмен на Мангышлаке», в которой уделялось внимание теории изображения бараньих рогов, как основы казахской орнаментики. «Однако, явно преувеличив роль рогообразного завитка, Р. Карутц все многообразие орнаментального искусства сводит лишь к животным мотивам, объясняя это всеполагающей ролью животных в жизни кочевников. Подобное преувеличение роли отдельных орнаментальных композиций не позволило ему в полной мере понять и оценить сущность и генетические корни казахской орнаментальной традиции. Представляется спорным вывод Р. Карутца об иранском происхождении казахского орнамента, основанный на замеченном им сходстве некоторых орнаментальных мотивов. Причем, в силу того, что автор рассматривал иранские образцы периода позднего средневековья, он определил казахский орнамент, как явление, сформированное не ранее этого периода» [5, с. 35].

В этой связи, ряд исследователей (К. Басенов, И. Ибраева [6]) волновали вопросы истоков происхождения, особенностей, символики казахского орнамента. Широкое привлечение археологического материала позволило И. Ибраевой выявить в казахском орнаменте как самобытные черты, так и становление орнаментальной системы содержательной стороны казахского орнамента.

Продолжая тему содержательной стороны мотивов, возьмем для примера самый простой (в смысле воспроизведения, однако далеко не простой для анализа) узор, именуемый казахами «сынар мүйіз», играющий завершающую роль в обрамлении композиции ковра.

М.С. Муканов переводит «сынар мүйіз» как «один рог», но это неточный перевод. Слово «сынар мүйіз», то есть одинокий или лишенный пары. Это касается и алломорфа «сынар» - узора «сынар өкше», в переводе М.С. Муканова «каблук» [7, с. 67].

Повторяя ошибку Р. Карутца, во многом оправдываемую скудными археологическими и этнографическими данными того времени уже в XX - ом веке, некоторые авторы рассматривают кочевую казахскую культуру не как самоценное, а всего лишь как частное ответвление иранской культуры. Так, Е.Р. Шнейдер, отрицая самобытность казахского орнамента и художественное своеобразие войлочных изделий казахов писал: «Казахская орнаментика представляет собой... оригинально разработанный срез общетурецкой художественной культуры... корни этой последней вышли из иранского мира» [8, с. 86]. Формулируя определение, анализируя символику Е.Р. Шнейдер свел все богатство казахской орнаментики к мотиву иранского «мирового дерева», тем самым подчеркивая связь кочевой культуры с культурой иранского мира.

Определенным упущением исследовательской работы в изучении казахского орнамента является чрезмерное доверие к относительно современным названиям орнаментальных мотивов и элементов, без учета всех сторон сложного характера формирования, знаковых образов декора. Отсюда господство в расшифровке орнаментальных мотивов декора «бараньих рогов» первоначально высказанное в качестве

предположения, а впоследствии ставшей догмой, порой доведенной до абсурда. «Пожалуй, найдется только один предмет из окружающей казахов действительности, к тому же, играющий огромную хозяйственную роль, где они неизменно встречали спираль, это баран с его рогами.... В мотиве мы имели дело не со спиральной линией, безразлично придуманной или скопированной с какого – либо предмета и получившей название «бараний рог», ради ее сходства с этим последним, а именно с сознательным изображением этого рога» [9, с. 157].

Спиральная линия - зигзаг, вода, элемент с сильным охранным свойством. В сознании казахов ассоциируется также с образом змеи, нижним миром, водой. Воспроизводится в различных вариациях: в виде волнообразной линии, свернутой спирали, иногда в виде рыбьей чешуи. Распространен в декорировании элементов одежды, ковроткачестве, в вышитых изделиях.

Диапазон ассоциируемых значений орнамента знака спирали очень широк. Любая орнаментальная система состоит из повторяющихся мотивов, подобно тому, как «алгебраическое буквенное выражение может подразумевать под собой любое конкретное число. При этом все эти значения имеют право на жизнь и внимание, если не противоречат структуре базового соотношения» [3, с. 134]. Алибек Кажгалы Улы, приводит в подтверждение суждение немецкого ученого Х. Кюна, сделанное на основе анализа искусства доисторической Европы. «Спираль означает возвращение, приход и уход, рождение и смерть, восход и заход, возникновение и умирание. Спираль не имеет начала и конца, она образ рождения и воды, волны, движения, верха и низа, неба и ада, Янь и Инь» [3, с. 65]. В этой связи доводы другого исследователя не менее аргументированы «из спирали древние черпали азбуку своих первых абстрактных понятий, и спираль воплощала основные закономерности природы, взаимосвязь их, логическое мышление, философию, культуру и мировоззрение древних. В 1698 году швейцарский математик Якоб Бернулли произвел над спиралью хирургическую операцию: разрезал пополам, через центр, выпрямил получившиеся отрезки и получил некую гармоническую шкалу. Подающуюся математическому анализу. Так родился знаменитый закон «Золотого сечения», или как его называют математики, «Закон Золотого числа» [10, с. 255; 11, с. 122].

Возвращаясь к вопросу семантики орнамента и касаясь вопроса исследования корней казахского народного искусства, нельзя обойти вниманием тот факт, что ряд исследователей истории, этот вопрос анализируют со времен скифского периода, оставившего, несомненно, значительный след в культуре степных народов и, в частности казахов, но никак не являются отправной его точкой. «Основа орнаментальной системы, структурный базис, по которому определяется своеобразие, специфика казахской кочевой культуры была заложена много раньше, подтверждением чему служат такие памятники древнейшей культуры, как наскальные изображения, керамика неолита, ювелирные изделия, металлические предметы эпохи бронзы и железа и другие многочисленные примеры» [12, с. 95-98].

Исследование семантических значений орнамента выявило его тесную связь с представлениями о мире, формирующихся, разумеется, хозяйственным укладом. Данная проблема тесно связана с предыдущей, так как чтобы классифицировать, надо для начала «опознать», идентифицировать [13, с. 99].

Некоторые исследователи предлагают комплексное постижение смысла орнамента на эмоциональном уровне: армянская исследовательница Зетор Тараян разработала теорию «семантических качеств орнамента», под которым понимаются «те его признаки, которые вызывают определенные настроения», а именно: размер, цвет, энтропия,

ритм, симметрия, плавность, изломанность линий и т.п. [14, с. 76].

Рассматривая семантическое значение некоторых элементов казахского орнамента, к примеру, известных в литературе под термином «қошқар мүйіз» (бараньи рога), а также степень «автохтонности» основных традиционных мотивов казахского орнамента мы пришли к выводу, большинство казахских исследователей высказываются за несомненное местное происхождение указанного мотива. А также за глубокую древность орнаментальных сюжетов, дошедших до наших дней.

Посредством ограниченного визуального ряда (к примеру, того или иного орнаментального мотива) можно выразить несколько различных, не связанных друг с другом идей, то есть, речь идет о полисемии, многозначности орнамента. Следовательно, ошибочно при поисках смысла картинки опираться только на ее название или на комментарий мастериц, поскольку: названий узоров всегда больше, чем орнаментальных сюжетов (к примеру, волнистая линия обозначается словами су (вода), жылан (змея), ирек (зигзаг) и т.д. [15, с. 115-125].

Названия появляются гораздо позже того или иного сюжета, основываясь зачастую на поверхностной внешней аналогии.

Народный орнамент рассматривается уже не просто как этнографический факт, бытующее или бытовавшее явление, а как историко - этнографический источник, зачастую этнический идентификатор, своего рода ключ к пониманию этногенеза.

Выдвигая тезис об устойчивости орнаментальной системы, ее неизменности в различных типах и видах декоративно-прикладного искусства, ряд авторов объясняет это лишь религиозными причинами: «С установлением господствующей идеологии ислама, изображения живых существ почти полностью изгоняются, едва ли не единственным украшением предметов остается стилизованный орнамент» [16, с. 134].

Осмысление векового опыта функционирования народного орнамента необходимо рассматривать на наш взгляд в неразрывном единстве и целостности его составляющих.

В гармонично выполненных орнаментах, являющихся народным достоянием, правдиво отображаются история, традиции, обычаи и быт народа. Своеобразная летопись знакового средства. Воспроизведение орнамента было подчиненно определенным правилам. «К примеру, орнаменты, наносимые на головной убор, не использовались на верхней одежде, на брюках. Это объясняется следующим. К примеру, орнамент «собачий хвост» некогда не использовался на головном уборе. На верхнюю одежду, платья девочек наносились орнаменты в форме цветов или ласточки. На одежду мальчика наносились орнаменты в виде бараньего рога, наконечника стрелы, орла.» [5, с. 45].

Доступность изображения прямых линий, сыграло роль доминирования геометрического орнамента: квадрат, круг, полукруг, овал, зигзагообразные линии, ромб, треугольник, крест и их различных вариаций. Символика форм была наделена определенными знаками, представлениями об устройстве мира, легко запоминающимися, например, квадрат - земля, круг - солнце, треугольник - горы, свастика - движение солнца, спираль - развитие, движение и т.д., но они по всей вероятности, несли информативную функцию о принадлежности к тому или иному роду, еще не обладали для предметов декоративными качествами (часто покрывались орнаментом скрытые от глаз человека части предметов – днища, оборотные стороны украшений, оберегов, амулетов и др.)

На протяжении всей истории мы встречаемся с бесконечным разнообразием орнамента: геометрические, растительные, зооморфные, астральные, эпиграфические

комплексные и т. д., от простых соединений до сложных хитросплетений. Орнамент может состоять из растительных и зооморфных, предметных и беспредметных мотивов в орнаменте переплетаются и сочленяются натуралистические элементы со стилизованными узорами.

Емшановой Н.А. приводятся четыре главные функции орнамента сформулированные одним из крупнейших чешских исследователей народной культуры Йозефом Выдрой: «1) конструктивная - она поддерживает тектонику предмета и влияет на его пространственное восприятие; 2) эксплуатационная - она облегчает пользование предметом; 3) репрезентационная - она увеличивает впечатление ценности предмета; 4) психическая - она действует на человека своим символизмом и, таким образом волнует или успокаивает его» Орнамент в народном творчестве и народном искусстве был всегда на пользу делу, и его трактовка, в сущности, соответствует принципам современной эстетики» [17, с. 77]. Одной из сложных проблем в изучении орнамента, является трудность в его расшифровке и датировке первоначального происхождения, а также принадлежности тому или иному этносу.

Это искусство, подчеркивая своеобразие народа, развивается вместе с ним. Народные мастера умели находить достойную роль каждому орнаменту. Нанесенные в давние времена на камни, на дерево орнаменты со временем стали украшать кошму, алашу, ковры и другие предметы быта. Благодаря родовым знакам с определенным значением – танба, шла различная информация. В качестве прототипов тамги, по имеющимся этнографическим данным, выступали также простейшие геометрические фигуры ( круг, квадрат, угол, треугольник и др.), сакральные пиктограммы, птицы и животные, бытовые предметы, орудия труда, оружие и конская сбруя своеобразные носители информации, порожденные определенной жизненной необходимостью. Искусство наложения орнамента является одним из направлений прикладного искусства. Имеется немало методов нанесения орнамента: вышивкой, стежками, валянием, потайным швом, кружевным шитьем в тандеме с подбором колористической гаммы. Нет отрасли, где бы не использовались такие методы, как плетение, вязание, строгание, шитье, крашение, инкрустация костью, серебрение, чеканка. Они широко применяются в быту, в производстве, в строительстве, в области культуры, в архитектурном искусстве и играют важную роль в развитии мирового искусства.

Очень важным для теоретического осмысления, в частности, типологизации орнамента стали, как известно, работы С.В. Иванова, предложившего соотносить орнаментальные комплексы с определенными группами бытовых предметов. [1, с. 166]. Это принцип положен в основу фундаментального исследования народов [13, с. 44].

Идея ритма и симметрии считается большинством исследователей ключевой в понимании построения орнамента, "одним из важных факторов красоты форм", и именно повторяемость, симметричность отличает орнамент от простого украшения объекта [18, с. 215]. Исследование симметрии орнамента дали основание отдельным исследователям для новых способов изучения - структурного анализа отдельных форм при помощи математических методов. Основополагающим признаком при изучении строения отдельными исследователями полагается композиционный строй орнамента, как наиболее консервативная его часть, в отличие, к примеру, от технических приемов исполнения или материалов [3, с. 10,11].

Ряд исследователей (Н.А. Оразбаева [13], М.С. Муканов [17], А.Х. Маргулан [15], У. Джанибеков [19]) пошли по другому пути: они давали подробное и развернутое описание произведений казахских ремесленников, попутно предлагая

читателю свою точку зрения на проблемы взаимовлияний культур и объяснение значений орнамента. В качестве недостатка подобных работ казахских исследователей можно отметить стремление "удревнить" собственную историю, изучать ее в отрыве от истории других народов региона, рассматривая ее при этом в границах, установленных уже Советской властью.

Учитывая, что значение отдельных элементов является весьма спорным, а элементы из разных групп зачастую комбинируются безотносительно их значения, возникает вопрос о смысле подобных классификаций, не подкрепленных формальной типологией.

Рассмотрим подробнее семантику элементов казахского орнамента. Например, волнистая линия определялась по-разному (варианты: лошадиная кишка, зубы пилы, змея, вода). Есть вероятность, что, в каждом конкретном случае это именно так, как говорит мастер или мастерица. Но, может быть, подобный мотив, так же как и узор «бітпес», «балдак», спирали, «алабас», вихревые розетки, символизируют движение, мобильность, неумолимый ход времени, всегда готовность к переколкам. По мнению У. Джанибекова [19, с. 28], подобную же идею символизирует такой мотив, как «вьющийся стебель», построенный на чередовании S-образных элементов. Иначе трактуется S-образный символ А.Кажгали улы [3, с. 300-320]. Помня о том, что подобный элемент встречался в убранстве Золотого воина из Иссыкского кургана, и справедливо относя его бытование к евразийскому звериному стилю, считается, что, этот элемент может пониматься, как хищный зверь (обобщающая структура), или как терзаемое копытное животное (лань, олень) в момент агонии - развернутыми на 180 градусов, т.е. S- образно, что характерно для изображения перехода из мира реального в мир иной [20, с. 75].

В целом, такой вопрос как семантика того или иного орнаментального мотива, для современных исследователей является и сложным, и желанным одновременно. Сложным потому, что большинство истинных значений (если допустить, что они существовали) утрачены уже давно, и исследователям в большинстве случаев не остается ничего, кроме как проявить свою фантазию и обогатить этнологическую науку еще одной красивой, но практически бесполезной наукой.

Орнаментальное искусство можно считать летописью народной культуры, написанной посредством языка орнаментов. Строгое соблюдение принципов симметрии, ритмов и композиции отражает историю народа, его радости и печали, чаяния и проблемы, годы испытаний и побед.

В орнаментальных композициях важную роль играет цветовая символика, из этого следует, что сочетание цветов в орнаменте имеет важное значение – они должны чередоваться в определенном порядке. Беспорядочное распределение цветов даже в самом оригинальном орнаменте может сделать его серым и невыразительным. Чередование цветов в орнаменте подчиняется логике его содержания, а выбор цветов всегда связан с этнографической историей казахского народа и имеет символическое значение. Выбор цвета фона и рисунка определяет композицию. Не менее интересна символика цвета в казахском орнаменте. Категория белого цвета на фоне изделия и в основном рисунке - символ белого пути, истины, счастья, красного - огонь, палящая энергетика солнца, любовь, черного - сила, величие, могущество, а также цель, благополучие [21, с. 7]. Особенностью колорита является последовательное чередование нескольких цветов. Этот прием создает впечатление переливчатости, мерцания цвета, придает орнаменту декоративность, привлекает особое внимание окружающих. Следовательно, в выборе и расположении цветов в орнаменте отразились исторически сложившиеся представления каждого народа об окружающем мире, его эстетический вкус и национальные особенности.

Орнамент в произведениях современного декоративно - прикладного искусства отличается изяществом формы, насыщенностью цвета, обобщенностью.

Проведенный анализ, позволяет представить казахский орнамент как сложную жизнеспособную многофункциональную систему этносоциального идентификатора, обладающего эстетической функцией.

Одним из ведущих свойств казахского орнамента является его полисемичность – он способен обозначать многие идеи при помощи простейшего зрительного ряда, наделяя вещь способностью отражать ритмы времени, зримо воплощать глубинные представления своей эпохи о природе окружающего мира.

#### Библиографический список

1. Маргулан, А.Х. Казахское народное прикладное искусство. – Алма – Ата: Онер, 1986. – Т. 1.
2. Фокина, Л.В. Орнамент. – Ростов на Дону: Феникс, 2000.
3. Кажгали, у.А., Ою и ой, Алматы: Ласкин и К, 2004.
4. Карутц, Р. Среди киргизов и туркмен на Мангышлаке. Спб.: изд. Девриена, 1911.
5. Асанова, С.Ж., История казахской национальной одежды и прикладного искусства, Астана: Фолиант, 2008.
6. Ибраева, И. Казахский орнамент. – Алма-Ата: Онер, 1994.
7. Муканов, М.С. Казахские домашние художественные ремесла. – Алма-Ата: Кайнар, 1983.
8. Шнейдер, Е.Р. Казахская орнаментика, Казах: антропологические очерки. – 1927.
9. Кажгали, у.А. Органон орнамент. – Алматы: Ласкин и К, 2003.
10. Кузенбаева, С.А. История казахского искусства. – Алматы: Арда, 2008. – Т. 1.
11. Захарова, И.В. Казахская национальная одежда / И.В. Захарова, Р.Д. Ходжаева. – Алма-Ата: Онер, 1964.
12. Асанова, Б.Е. Казахский художественный войлок как феномен кочевой культуры. – Алматы: КАЗАКПАРАТ, 2007.
13. Оразбаев, Н.А., Народное декоративно-прикладное искусство казахов. – Л.: Аврора, 1970.
14. Тараян, З. Семантические качества армянского орнамента. – Ереван: Наука, 1978.
15. Маргулан, А.Х. Казахское народное прикладное искусство. – Алма-Ата: Онер, 1994. – Т. 3.
16. Акатай, С. Древние культы и традиционная культура казахского народа. – Алматы: КазНИИКИ, 2001.
17. Ворончихин, Н.С. Орнаменты. Стили. Мотивы / Н.С. Ворончихин, Н.А. Емшанова. – Ижевк: Удмуртский университет, 2011.
18. Сычева, Н. Ювелирные украшения народов Средней Азии и Казахстана XIX-XX вв. – М.: Советский художник, 1984.
19. Джанибеков, У. Казахский костюм. – Алматы: Онер, 1996.
20. Каракузова, Ж.К. Космос казахской культуры / Ж.К. Каракузова, М.Ш. Хасанов. – Алматы: Евразия, 1993.
21. Турганбаева, Ш.С. Цвето-орнаментальные категории как доминантная основа декоративно-прикладного искусства казахов // Журнал академии художеств Узбекистана: SANAT. – 2009. – № 3.

#### Bibliography

1. Margulan, A. H. Kazahskoe narodnoe prikladnoe iskusstvo. - Alma - Ata: ? ner, 1986. - T. 1.
  2. Fokina, L. V. Ornament. - Rostov na Donu: Feniks, 2000.
  3. Kazhgali, u. A., Oyu i oj, Almaty: Laskin i K, 2004.
  4. Karutc, R. Sredi kirgizov i turkmen na Mangyshlake. Spb.: izd. Devriena, 1911.
  5. Asanova, S. Zh., Istoriya kazahskoj nacional'noj odezhdy i prikladnogo iskusstva, Astana: Foliant, 2008.
  6. Ibraeva, I. Kazahskij ornament. - Alma-Ata: ? ner, 1994.
  7. Mukanov, M. S. Kazahskie domashnie hudozhestvennye remesla. - Alma-Ata: Kajnar, 1983.
  8. Shnejder, E. R. Kazahskaya ornamentika, Kazahi: antropologicheskie ocherki. - 1927.
  9. Kazhgali, u. A. Organon ornament. - Almaty: Laskin i K, 2003.
  10. Kuzenbaeva, S. A. Istoriya kazahskogo iskusstva. - Almaty: Arda, 2008. - T. 1.
  11. Zaharova, I. V. Kazahskaya nacional'naya odezhda / I. V. Zaharova, R. D. Hodzhaeva. - Alma-Ata: Oner, 1964.
  12. Asanova, B. E. Kazahskij hudozhestvennyj vojlok kak fenomen kочеvoј kul'tury. - Almaty: KAZA? parat, 2007.
  13. Orazbaev, N. A., Narodnoe dekorativno-prikladnoe iskusstvo kazahov. - L.: Avrora, 1970.
  14. Tarayan, Z. Semanticheskie kachestva armyanskogo ornamenta. - Erevan: Nauka, 1978.
  15. Margulan, A. H. Kazahskoe narodnoe prikladnoe iskusstvo. - Alma-Ata: ? ner, 1994. - T. 3.
  16. Akataj, S. Drevnie kul'ty i tradionnaya kul'tura kazahskogo naroda. - Almaty: KazNIKI, 2001.
  17. Voronchihin, N. S. Ornamenty. Stili. Motivы / N. S. Voronchihin, N. A. Emshanova. - Izhevsk: Udmurtskij universitet, 2011.
  18. Sycheva, N. Yuvelirnye ukrasheniya narodov Srednej Azii i Kazahstana XIX-XX vv. - M.: Sovetskij hudozhnik, 1984.
  19. Dzhanibekov, U. Kazahskij kostyum. - Almaty: Oner, 1996.
  20. Karakuzova, Zh. K. Kosmos kazahskoj kul'tury / Zh. K. Karakuzova, M. Sh. Hasanov. - Almaty: Evraziya, 1993.
  - 21.. Turganbaeva, Sh. S. Cveto-ornamental'nye kategorii kak dominantnaya osnova dekorativno-prikladnogo iskusstva ka-zahov // Zhurnal akademii hudozhestv Uzbekistana: SANAT. - 2009. - № 3.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 81'37

**Babayan R.E. Etymological analysis of the word “politeness” in the English, Russian and Armenian languages.** The following article is devoted to the etymological description of the word “politeness” in the English, Russian and Armenian languages. It is given the definition of the category “politeness”. It is discovered general and specific meanings to the word “politeness” in different cultures.

**Key words:** communicative category, traditions, etiquette, culture and language, epithet, metaphor, semantics meaning, communicative culture, social conduct, semantics relations.

Р.Э. Бабаян, аспирант каф. немецкой филологии ВолГУ, г. Волжский, E-mail: roksanaeduarda@yandex.ru

## ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛЕКСЕМЫ «ВЕЖЛИВОСТЬ» В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И АРМЯНСКОМ ЯЗЫКАХ

Данная статья посвящена этимологическому анализу лексемы «вежливость» в русской, английской и армянской лингвокультурах. Дается определение категории вежливости в английском, русском и армянском языках. Выявлены общие и специфические значения по параметру вежливость в неблизкородственных культурах.

**Ключевые слова:** коммуникативная категория, традиции, этикет, культура и язык, эпитеты, метафора, семантическое значение, коммуникативная культура, социальное поведение, семантические отношения.

В предлагаемом исследовании доказывается тезис о том, что нет народов более вежливых или менее вежливых. Каждый народ вежлив по-своему. Вежливость, как правило, связывают с культурой речи, речевым этикетом, которым традиционно уделяют большое внимание многие отечественные и зарубежные исследователи, такие как R. Watts, В.Е. Гольдин, Б.С. Гулакян, Т.В. Ларина, Л.В. Меликян и другие. Последнее время наблюдается тенденция выделять категорию вежливость в отдельную проблему, к которой проявляют интерес специалисты многих гуманитарных наук, таких, как психология, этнопсихология, культурология, антропология, психолингвистика, социолингвистика, прагматика, прикладная лингвистика, теория коммуникации и др., и это не случайно, так как вежливость может рассматриваться только на междисциплинарном уровне и в межкультурном аспекте. Возросший интерес к категории вежливости указывает на важность этого вопроса во взаимоотношениях между людьми.

В данном исследовании *вежливость* вслед за Т.В. Лариной определяется как коммуникативная категория, содержанием которой является система ритуализованных стратегий коммуникативного поведения, направленных на гармоничное, бесконфликтное общение и соблюдение общественно-принятых норм при интеракционной коммуникации [1, с. 39]. Понятие *вежливость* неоднозначно, так как в каждой культуре существует свой концепт вежливости и трактуется он по-разному.

Содержание понятия *вежливость* в европейской культуре формировалось на основе христианских заповедей в сочетании со специально созданными правилами поведения – этикетом. Культурологические корни этикета уходят в систему условных ритуалов, в соблюдении которых главную роль играет форма поведения. В связи с тем, что этикет обслуживает внешнюю сторону общения, несет в себе элемент игры и может выступать как самостоятельное социальное явление (например, во времена абсолютных монархий – придворный этикет, дипломатический этикет), а христианская этика подразумевает совпадение содержания и формы поведения, явление вежливости получает в этике двойственную оценку [2, с. 72].

Так, английский философ Д. Юм утверждает, что этикетные и вежливые формы могут содержать в себе долю лицемерия, т.е. быть условными: «Надо быть очень поверхностным мыслителем, чтобы считать, будто во всех случаях следует принимать за чистую монету проявления взаимного уважения... Если природа наделила дух склонностью к какому-нибудь пороку или аффекту, неприятному для других, то утонченное воспитание научило людей менять уклон в противоположную сторону и сохранять в своем поведении видимость чувств, отличающихся от тех, к которым они имеют склонность по природе» [3, с. 645].

Просветители XVIII века К.А. Гельвеций, П. Гольбах, Ж.-Ж. Руссо вообще выступали против этикета, как формы «узаконенного» неискреннего поведения. Так, Ж.-Ж. Руссо видел в этикете причину стандартизации поведения и мышления. Мыслитель выступал за истинную вежливость, которая заключается в благожелательном отношении к другим людям вне зависимости от их положения в обществе [4, с. 312].

Со временем понятие вежливости видоизменялось под воздействием социальных и исторических факторов. Начиная с Эпохи Просвещения оно перестает соотноситься только с жизнью двора и аристократии, формы вежливости становятся менее сложными, начинают выступать как часть общечеловеческой культуры. Различные социальные слои вырабатывают свои правила общения. Вежливым считается тот, кто ведет себя в соответствии со своим положением в обществе. Это послужило толчком к тому, что уже в XIX веке вежливость начинает рассматриваться в качестве средства регуляции человеческих отношений.

В русском языке с этимологической точки зрения слово «вежливый» является собственно русским и восходит к существительному *вѣжа* «знаток», первоначально — «знающий», «опытный» [5, www]. По данным этимологических словарей, первоначально лексема *вежливый* имела значение «знающий», «сведущий». Такое определение лексемы можно найти в словаре древнерусского языка [6, с. 412].

Значение «обходительный», «учтивый» у лексемы *вежливый* появился в начале XI века. Впервые данное значение встречается в Памятниках дипломатических отношений, таким образом можно предположить, что связывалось оно с внешней стороной общения и подразумевало знание и соблюдение правил церемониала, этикета. Подтверждение этому мы видим в словаре Т.Ф. Ефремовой, где *вежливый* – значит «соблюдающий правила приличия; учтивый, предупредительный, обходительный» [7, с. 527].

В основных толковых словарях современного русского языка лексема *вежливый* определяется следующим образом: 1) «соблюдающий правила приличия, воспитанный, учтивый» [8, с. 201]; 2) «соблюдающий правила приличия; учтивый, предупредительный, обходительный; выражающий учтивость, исполненный предупредительности» [7, с. 527]; 3) «учтивый, соблюдающий приличие (в словах и поступках), проявляющий воспитанность» [9, с. 122].

В данных определениях можно проследить смысловую связь *вежливости* с категориями приличного и неприличного, со знанием и соблюдением правил поведения, существующих в том или ином обществе. Основными элементами являются:

- 1) соблюдения правил приличий;
- 2) положительное отношение к окружающим;
- 3) каким образом данное отношение проявляется.

В толковых словарях армянского языка дается следующее определение вежливости: *ընթրիլիւն* (какава-рицун) 1) «правильное поведение, уважительные и почтительные отношения» [10, www]; 2) «уважительное поведение в целом» [11, www]. В синонимическом ряду можно встретить следующие значения: быть воспитанным, быть образованным, человеколюбие, чувственные отношения, доброжелательные отношения. Здесь и далее мы старались давать литературный перевод, но максимально приближенный к буквальному, поскольку литературный перевод не всегда отражает точное значение иностранного слова. Случаи буквального перевода оговариваются отдельно.

Английское слово *polite* восходит к латинской форме причастия прошедшего времени *politus*, означающее *polished* (полированный). Р. Уоттс, автор книги о вежливости,

полагает, что, *polished behavior*, буквально «полированное поведение», имеет метафорическое происхождение и сравнивает его с отполированными изделиями из серебра или меди, которые должны были блестеть, вызывать восхищение, отражать человека, который на них смотрел, т.е. были ориентированы на другого: *Polished behavior was a metaphorical extension from polished silver; it had to shine, it had to be brilliant, it had to reflect the person who looked at it, it had to be admired, it had to be aesthetically pleasing, etc.* (Полированное поведение это метафорический перенос от словосочетания «отполированное серебро»; оно должно светиться, должно быть великолепным, должно отражать человека, которые глядит на него, им должны восхищаться, оно должно быть эстетически приятно и т.д.) [12, с. 78]. Поэтому в английском языке существуют такие словосочетания как *polished manners* – «изысканные манеры», *polished performance* – «безукоризненное исполнение».

**В результате анализа** этимологии слов «вежливость» и «вежливый», его синонимических и словообразовательных рядов в трех рассматриваемых языках, были выделены следующие отличия:

- в армянском синонимическом ряду имеются такие значения как *образованный, человеколюбие, чувственный*;

- в русском языке существуют ряд синонимов, семантическое значение которых предполагает демонстрацию говорящим своего доброжелательного отношения к адресату (например: «учтивый» образовано от «учитывать» что-либо, чье-либо мнение, «предупредительный» – от «предупреждать» кого-либо, чьи-либо действия, слова, «обходительный» – от «обходить, обхаживать» кого-либо, «уважительный» – от «уважать, уважить» кого-либо. В данных словах четко прослеживается направленность действия на другого субъекта;

- в русском и английском языках имеется несколько синонимов, заимствованных соответственно из французского языка в русский (*деликатный* – *delicat*, *куртуазный* – *courtois* и

*галантный* – *galant*) и из французского в английский (*courteous, gallant, chivalrous, suave, amiable*).

- в английском синонимическом ряду наблюдается значительное количество слов со значением «с хорошими манерами, изысканный», даже «аристократичный»: *courtly, gallant, polished, refined, urbane, good-mannered, mannerly*.

Таким образом, на армянском языке эквивалент понятия «вежливость» — это *кагакавариутюн*; в современном армянском языке данное слово имеет такие значения, как «правильное поведение», «уважительные отношения», «почтительные отношения». Русское слово *вежливость* (от старославянского «вежа» — «знающий, сведущий») (13, www) в современном русском языке означает «соблюдающий правила приличия, проявляющий учтивость», оно сохраняет семантическое значение «знающий о чем-либо», в данном случае о правилах приличия. Английское слово *politeness* произошло от латинского *politus* «образованный, утонченный»; в современном английском языке *быть вежливым* значит владеть хорошими манерами и демонстрировать их, проявляя внимание к другим и контролируя собственное социальное поведение.

Понятие *вежливость* обнаруживает общее в трех языках значение — «воспитанность, образованность, знание правил поведения, умение вести себя». Однако были выявлены некоторые отличия: во-первых, только в армянской коммуникативной культуре представление о вежливости ассоциируется с такими характеристиками поведения, как «правильный» и «почтительный»; во-вторых, в русской лингвокультуре прослеживается направленность вежливого поведения на собеседника (ср.: вежливый = «учтивый», «предупредительный», «обходительный», «уважительный»); в-третьих, в русской и английской культурах присутствует понятие «деликатный», «галантный», «куртуазный»; в-четвертых, только для английской культуры характерно представление о вежливости как «изысканные, аристократичные манеры».

#### Библиографический список

1. Ларина, Т.В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах. – М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2003.
2. Гольдин, В.Е. Этикет и речь. – Москва: URSS, 2009.
3. Юм, Д. Сочинения: в 2 т. / перевод с английского; под общ. ред., со вступит. ст. и примеч. И.С. Нарского. – Москва: Мысль, 1966. – Т. 1.
4. Руссо, Ж.Ж. Сочинения: / пер. с фр. – Калининград: Янтар. сказ, 2001.
5. ЭС – Этимологический словарь [Э/п]. – Р/д: <http://slovari.yandex.ru>
6. Срезневский, И.И. Словарь древнерусского языка: в 3 т. – М.: Книга, 1989 – Т. 1, Ч. 1. – Репринт. изд.
7. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2 т. – М.: Рус. яз., 2000. – Т. 1.
8. ТСРЯ – Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова. – Москва: ИТИ Технологии, 2005.
9. БАСРЯ – Большой академический словарь русского языка / ред. Л.И. Балахонова]. – М.; СПб.: Наука, 2004. – Т. 2.
10. Малхасянц, С. Толковый словарь армянского языка. – Ереван: Госиздат Арм.ССР, 1944. – Т.1, 2, 3; 1945. – Т. 4 [Э/п]. – Р/д: [www.nayiri.com](http://www.nayiri.com)
11. ТСАЯ – Толковый словарь армянского языка [Э/п]. – Р/д: [www.nayiri.com](http://www.nayiri.com), свободный
12. Watts, N. Language and communication: An introduction / Noel Watts ; Ill. by Tauwira Turipa. – Palmerston North: Dunmore press, 1987.

#### Bibliography

1. Larina, T. V. Kategoriya veshlivosti v anglijskoj i russkoj kommunikativnyh kul'turah. – M.: Izd-vo Ros. un-ta druzh-by narodov, 2003.
2. Gol'din, V. E. Etiket i rech'. – Moskva: URSS, 2009.
3. Yum, D. Sochineniya: v 2 t. / perevod s anglijskogo; pod obsch. red., so vstupit. st. i primech. I. S. Narskogo. – Moskva: Mysl', 1966. – T. 1.
4. Russo, Zh. Zh. Sochineniya: / per. s fr. – Kaliningrad: Yantar. skaz, 2001.
5. ES – Etimologicheskij slovar' [Eh/r]. – R/d: <http://slovari.yandex.ru>
6. Sreznevskij, I. I. Slovar' drevnerusskogo yazyka: v 3 t. – M.: Kniga, 1989 – T. 1, Ch. 1. – Reprint. izd.
7. Efremova, T. F. Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj: v 2 t. – M.: Rus. yaz., 2000. – T. 1.
8. TSRYa – Ozhegov S. I. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka / S. I. Ozhegov i N. Yu. Shvedova. – Moskva: ITI Tehnologii, 2005.
9. BASRYa – Bol'shoj akademicheskij slovar' russkogo yazyka / red. L. I. Balahonova]. – M.; SPb.: Nauka, 2004. – T. 2.
10. Malhasyanc, S. Tolkovyj slovar' armyanskogo yazyka. – Erevan: Gosizdat Arm. SSR, 1944. – T.1, 2, 3; 1945. – T. 4 [Eh/r]. – R/d: [www.nayiri.com](http://www.nayiri.com)



11. TSAYa - Tolkovyj slovar' armyanskogo yazyka [Eh/r]. - R/d: www.nayiri.com , svobodnyj

12. Watts, N. Language and communication: An introduction / Noel Watts ; Ill. by Tauwira Turipa. - Palmerston North: Dunmore press, 1987.

*Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 7.047

*Stepanskaya E.V. SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE GALLERY «UNIVERSE», FACULTY OF ARTS, ALTAI STATE UNIVERSITY.* The article analyzes the expositions of different levels "Holy Christmas" (regional), "Flight of the Golden Horse (local)," Creative impulse "(intercollegiate) as primary sources for scientific research.

*Key words: exposition, tradition, art, innovation, artistic life, humanization of society.*

**Э.В. Степанская**, ассистент каф. теории искусств и культурологии факультета искусств Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru

## НАУЧНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГАЛЕРЕИ «УНИВЕРСУМ» ФАКУЛЬТЕТА ИСКУССТВ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье анализируются экспозиции выставок разных уровней «Светлый праздник Рождества» (краевая), «Полёт золотого коня» (городская), «творческий импульс» (межвузовская) как первоисточники для научного исследования.

**Ключевые слова:** экспозиция, традиция, искусствоведение, инновация, художественная жизнь, гуманизация общества.

Вузовский музей, вузовская художественная галерея — традиция отечественного образования, зародившаяся в XVIII веке в Российской Академии художеств в Петербурге. В структуру Академии с тех пор входят галерея античных слепков, выставочные залы, научно-исследовательский музей, представляющий экспозицию архитектурной графики и макетов выдающихся зданий эпохи барокко и классицизма; в XX веке в структуру академического научно-исследовательского музея вошло более десяти художественных мемориальных центров.

Художественная галерея факультета искусств Алтайского государственного университета «Универсум» как экспериментальная учебно-методическая база для подготовки

искусствоведов основана по инициативе и при кураторстве профессора Т.М. Степанской в 2003 году.

В данной статье представлен лишь один важный аспект деятельности галереи — образовательно-просветительский, при этом иллюстрируется тезис о том, что выставка — это источник нового знания о современном искусстве. Экспозиции представляют дополнительный, а иногда и новый материал для научных исследований. В этом убеждает анализ деятельности галереи, которая включает выставки различных функций и типов.

В январе 2011 года в галерее состоялась шестая краевая выставка — конкурс «Светлый праздник Рождества».



Открытие выставки «Светлый праздник Рождества»



Живописец В.С. Нехаев



Участники круглого стола

Центры эстетического воспитания, школы искусств, воскресные школы из 35-ти районов Алтайского края показали акварели, рисунки макеты, вышивки, бисероплетение, композиции в различных материалах на сюжеты любимого праздника, всего более восьмисот экспонатов из ста двадцати учебных заведений и центров.

Выставка показала, что юных авторов (от пяти до 17 лет) и их учителей все больше привлекают традиции народных художественных промыслов — палех, хохлома, гжель, ткачество, керамика. В экспозиции были широко представлены бумагопластика, куклы. Пространство галереи было наполнено светом и радостью, которая исходила от экспонатов. Дипломы участников выставка и грамоты получили все коллективы и отдельные авторы, особыми дипломами были награждены сто один участник выставки. Процедура награждения была особенно торжественной, так как награды и призы вручались высокими представителями Барнаульской Епархии. Во второй половине января 2011 г. в галерее «Универсум» демонстрировались произведения В.С. Нехаева (р.1952) — живописца, поэта, писателя. Выставка вызвала различные суждения: зрителя удивили своеобразие пластического языка и сюжетов, богатое воображение автора. Это отражало и название выставки - «Полет золотого коня». По материалам экспозиции состоялся круглый стол на

тему «Современное изобразительное искусство в контексте традиций и преемственности русской художественной школы», вела круглый стол: доктор искусствоведения, профессор Т.М. Степанская. За круглым столом были обсуждены такие вопросы: проблема профессионализма в современном изобразительном искусстве; последствия распространения непрофессионализма в различных видах искусства; проблема художественности; культура восприятия художественного произведения; о профессионализме искусствоведа. В дискуссии принял участие автор выставки «Полет золотого коня» В.С. Нехаев.

В центре внимания участников дискуссии оказались вопросы, связанные с проблемой художественности и особенностями искусства постмодернизма. В результате участники круглого стола (преподаватели и студенты) расширили и углубили свои представления об уровнях восприятия экспозиции и смогли их сформулировать, выделив эмоционально-оценочный, интеллектуальный, психологический и предметный уровни. Материалы экспозиции произведений В.С. Нехаева явились тому основанием.

11 февраля 2011 года в галерее «Универсум» открылась выставка «Творческий импульс».



Выставка «Светлый праздник Рождества». Награждение. 2011



ДШИ «Традиция» «Рождественская ночь», лоскутное шитье





Открытие выставки «Творческий импульс»

Она представляла произведения преподавателей и сотрудников двух вузов столицы Алтайского края: Алтайскую государственную академию культуры и искусства и Алтайский государственный университет. Этот проект отвечает духу времени, призывающему к духовному единению, интеграции культур и творческому содружеству. Выставка дает зрителям скромные, но новые возможности узнать о богатстве и многогранности культуры того замечательного места, где они живут. Именно культура, а тем более художественная культура, придает каждому конкретному городу уникальность. Художественная среда

питает и поддерживает город; культурные различия придают городам особую ценность.

Выставка направлена на формирование проектного и контекстуального мышления преподавателей и студентов. Редко случается не сказать об экспозиции традиционное «преобладает пейзаж». Выставка «Творческий импульс» представляет авторские индивидуальности, выражающие свое отношение к реальности и к миру через натюрморт, портрет, пейзаж и анималистические мотивы. Разнообразна и техника исполнения — это масло, акварель, тушь, пастель, цветной карандаш, коллаж и даже бисероплетение.



Д. Демкина «Cafe», х., м., 2010



Н. Сельцова Портрет женщины в шале, б.; акв., 2010

Среди авторов представители разных поколений, но всех объединяет педагогическая деятельность и увлеченность творчеством. Разнообразие работ побуждает к диалогу между авторами и зрителями. Главным предметом беседы, дискуссии, очевидно, может явиться проблема художественности. Искусство развивается в противоречиях, но, очевидно, что в нем в настоящее время, появилось больше романтического индивидуализма, поэтому не случайно критерием построения экспозиции явилась личность самого художника. Выставка строится по монографическому принципу. В целом, она представляет в скромном масштабе мозаичную картину современного искусства Алтая: от классического реализма до проявления эстетики постмодернизма. Лирический реализм представлен работами С.М. Погодаева, Н.В. Гречневой, Н.И. Сельцовой, утонченные образы В.И. Бочковской символичны. К этому направлению

тяготеет графика О.Ю. Коньшевой. Декоративное начало характерно для красивого натюрморта Н.Е. Киселевой. Пространственное мышление и чувство цветовой гармонии пыталась продемонстрировать в коллажах «Вишня», «Семья», «Времена года» автор данной статьи. Обогащают экспозицию анималистические рисунки С.В. Матяж. Своеобразие змеиной природы представляет пастель Л.В. Шокоровой. Работы Д.В. Демкиной демонстрируют ее владение европейской живописной традицией. То же самое можно сказать о философичной композиции М.Г. Чурилова «Сон». В экспозиции присутствует особый декоративный акцент, представляющий искусство бисероплетения Л.В. Ивойловой. В том, что компьютерная графика особый вид искусства убеждает динамичная композиция Л.Н. Турлюн. [1, с. 3].



В. Бочковская Петунья, х., м., 2010



Э. Степанская Вишня. Коллаж, 2010

Выставка «Творческий импульс» - это образ, знак, метафора, ассоциация, т.е. Со-бытие в жизни в культурной жизни Барнаула. Она обозначила основную тенденцию современного искусства Алтая - больше лирики, меньше показного оптимизма и патетики. Новые творческие поколения стремятся найти выходы в иные пространства

живописного видения. Произведения художников 1990-х и 2000-х годов представляют сложную, мозаичную картину в отечественном искусстве — от классического реализма до новейших современных тенденций. Искусство развивается в противоречиях.

#### Библиографический список

1. Степанская, Т.М. Содружество созвездий: каталог/вступ.ст.Т.М.Степанская, Барнаул, изд-во АлтГАКИ, 2011.

#### Bibliography

1. Stepankaya, T. M. Sodruzhestvo sozvezdij: katalog/vstup. st. T. M. Stepankaya, Barnaul, izd-vo AltGAKI, 2011.  
*Статья поступила в редакцию 07.06.11*

УДК 81

**Khalitova S. Ye. ON TYPOLOGY OF CONCEPTS (case study of analysis of “small” man” concept).** This article discusses typology of concepts, and principle of accentuation of “literary” and “cultural” concepts. The degree-seeker tries to define if this distinction is appropriate as exemplified in analysis of “small” man” concept introduced by its primary verbalization in word picture that was created in literature of the XIX century.



**Key words:** concept, typology of concepts, literary concept, cultural concept, image, idea, verbalization, conceptual image, "small" man" concept.

**С.Е. Халимова**, соискатель, магистр лингвистики, преп. каф. русской филологии СГУ имени Шакарима, республика Казахстан, г. Семей, E-mail: SvetlanaKhalitova@Yandex.ru

## К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ КОНЦЕПТОВ (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА КОНЦЕПТА «МАЛЕНЬКИЙ ЧЕЛОВЕК»)

В работе рассматривается типология концептов, а также принцип выделения «художественных» и «культурных» концептов. Предпринята попытка определить правомерность подобного разграничения на примере анализа концепта «маленький человек» в его первичной вербализации в художественном образе, созданном литературой XIX века.

**Ключевые слова:** концепт, типология концептов, художественный концепт, культурный концепт, образ, понятие, вербализация, концептуальный образ, концепт «маленький человек».

Когнитивная лингвистика как самостоятельная отрасль языкознания существует уже не первое десятилетие, однако в рамках этого направления до сих пор существуют теоретические вопросы, требующие своего решения. К таким вопросам относится дифференциация и толкование концепта как лингво-когнитивной сущности, способы его вербализации в языке, способы типологизации концептов и т.п.

Концепт как ментальное явление обозначен еще на заре XX века. С.А. Аскольдов–Алексеев определил концепт как «туманное нечто», возникающее в сознании носителя языка на определенные слова-стимулы, которым в большей степени присущи индивидуальные представления носителя языка и лишь потом придается в некоторых чертах и признаках общая значимость [1, с. 269].

В современной когнитивной науке существует несколько различных направлений в изучении концепта, к ним относятся психологическое (Р.М. Фрумкина, А. Вежбицкая, А.Г. Лисицын и др.), лингвокультурологическое (Д.С. Лихачев, В.В. Колесов, Ю.С. Степанов, В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин, В.А. Маслова, С.Г. Воркачев и др.), логическое, или логико-семантическое (Н.Д. Арутюнова и представители школы «Логического анализа языка»), семантико-когнитивное (А.П. Бабушкин, З.Д. Попова, И.А. Стернин, Е.С. Кубрякова и др.), интегративного подхода (Н.Ф. Алефиренко, Л.А. Шестак, Н.Н. Болдырев, И.А. Тарасова) и другие.

Такое разнообразие подходов к изучению концептов лишь подтверждает их сложнейшую многоуровневую структуризацию как ментальных единиц и отражает разные типы работы сознания человека. Однако, в то же время, подобная сложная организация данной когнитивной единицы серьезно затрудняет, с одной стороны, возможность дать однозначное понятийное толкование концепту, а с другой стороны, разработать законченную типологизацию концептов. В современной когнитивной науке существуют различные способы типологизировать концепты, например, концепты различают на основании их вербализованности в языке, по признаку носителей концепта, по степени их универсальности, на основании того, какую информацию они несут в себе или по способности к образной вербализации в языковом сознании и др. Так, по признаку обозначаемой сущности А.П. Бабушкин вычленяет концепты предметных и абстрактных имен и отмечает, что последние «чрезвычайно текучи» [2, с. 37], не обладают жесткой структурой и значительно более субъективны по характеру, чем концепты предметных имен. С учетом культурной составляющей концепта, С.Г. Воркачев вычленяет «концепты-автохтоны», содержащиеся в своей семантике и «предметные», и этнокультурные семы, и протоконцепты, которые Вежбицкая определила как «универсальные», а Хегер – как «ноэмы» [3, с. 69-70].

Интерес представляет дифференциация концептов на основании наличия культурной составляющей и по типу дискурса. Так, в лингвокогнитивных исследованиях наряду с языковым концептом вычленяется так называемый «художественный концепт», который, как правило, чаще

имеет отношение к языку художественных произведений, и «культурный концепт», содержащий в себе информацию культурно маркированную. Как считает И.А. Тарасова, художественные концепты способны порождать в сознании различные художественные образы, поскольку представляют собой «чаще всего сочетание понятий, представлений, чувств, эмоций, даже волевых проявлений» [4, с. 77]. Это отклики на предшествующий языковой опыт человека в целом – поэтический, прозаический, научный, социальный, исторический и т.п. Названные признаки художественных концептов для их самостоятельного вычленения вполне допустимы, однако при сопоставлении с понятием культурных концептов становятся избыточными. Многие исследователи (В.В. Колесов, В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин, С.Г. Воркачев) справедливо определяют культурную, ценностную составляющую концепта обязательной для его самостоятельного существования. В.В. Колесов видит в проявлении культурной составляющей заключительный, четвертый этап развития концепта и определяет его как «культурный концепт». «Культурный концепт в современном варианте (представленном как 4, а не как 0) создан исторически путем мысленного наведения на «семантическую резкость» понятийного объема (денотат через понятие) и содержания (десигнат через образ и символ)» [5, с. 63].

Поскольку речь идет об изучении отличительных особенностей концептов в их культурном и художественном проявлении, будет правильнее рассмотреть примеры, имеющие непосредственное отношение к литературе, с одной стороны, и обладающие яркой образностью, с другой.

Образ – это первоначальный, следовательно, важнейший этап вербализации концепта (В.В. Колесов, Л.А. Шестак, Н.Ф. Алефиренко). Именно в нем закладывается весь потенциал дальнейшего развития концепта в данной этнокультурной среде.

Действительно, сложно переоценить роль образа в процессе концептуальной объективации. Образ как общекультурный феномен является самой универсальной информационно-емкой единицей, где информация не разделена на отдельные элементы, а существует в целостном единстве [6]. И чем больше информации очевидной и скрытой несет в себе созданный образ, тем сильнее становится его воздействие на конкретное общество. В этом случае правомерно возникает вопрос о художественном образе, так как, созданные средствами художественной литературы, они представляют собой некую эталонность и, безусловно, имеют значительное влияние на культуру и ее развитие в целом, в отличие от тех образов, которые формировались длительное время в процессе естественного постижения действительности носителями языка.

Русская литература XIX века считается сильнейшей, она стала «золотым фондом» русской культуры и мировой литературы. «Вечные» вопросы социального устройства, проявления человеческой натуры и созданные в этот период образы не утратили своей актуальности и сегодня. Их концептуальность очевидна. Именно к таким образам

относится «маленький человек». Особенность данного образа заключается в том, что он «вышел» за рамки литературы и стал общественным достоянием, культурным достижением, то есть приобрел все признаки концепта.

Художественный текст как один из способов изложения новой идеи, образа представляется отличным проводником и репрезентантом концептуального первосмысла, поскольку содержательная форма концептума – образ – извлекается из образного контекста. Эту взаимозависимость ощущал В.Г. Белинский, гениальный литературный критик. Он определял главным индикатором силы таланта поэта и писателя как раз умение создавать образы: «Кто не одарен творческою фантазиею, способностью превращать идеи в образы, мыслить, рассуждать и чувствовать образами, тому не помогут сделаться поэтами ни ум, ни чувство, ни сила убеждений и верований...» [7, с. 255]. В свою очередь В.В. Виноградов, В.В. Колесов, Б.А. Ларин и другие лингвисты также неоднократно подчеркивали важность силы таланта художника, интуиции поэта и философа, которые способны осознать и выразить адекватное концепту представлению, так как исходным моментом экспликации концепта в словесной форме является именно образное представление, или, по выражению В.В. Виноградова, «первоначальное представление», образы, которые в дальнейшем лишь укрепятся, обретя максимальное воплощение, подкрепленное Словом.

Образ «маленького человека» создается силой таланта таких гениев русской литературы, как А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь, Ф.М. Достоевский, и концепт «маленький человек», воплощаясь посредством интертекстового образа художественных произведений, получает максимально возможную языковую вербализацию на первом этапе.

А.С. Пушкин первый поднимает вопрос социально сложного положения людей, занимающих низшую ступень в табели о рангах. Он создает образ Самсона Вырина – первого «маленького человека» русской культуры. Передача концептуального первосмысла «маленького человека», формирование образа происходит на лексико-семантическом уровне художественного текста. Повесть перенасыщена оценочными лексемами: *старик, старый, бедный, печальный, сердце (тронули мое сердце; сердце закипело), слезы, добрый, мученик, мучительное волнение* и др. Церковнославянизмы позволяют проводить параллели с библейскими сюжетами и, очевидно, формируют образ духовно слабого, морально неустойчивого, но душевного и достойного сочувствия человека. Ключевые слова повести лишь дополняют и углубляют данный образ.

Хронотоп произведения формируется за счет двух противоборствующих миров: Петербурга и зрителя. Их сопоставление позволяет дополнить концептуальный образ «маленького человека» характеристиками слабого, маленького в социальном и духовном отношении человека. Данные наблюдения полностью подтверждаются результатами изучения Вырина как языковой личности: это собирательный образ человека из простого народа, в достаточной степени грамотного, знакомого с Библией, свободно владеющего приемами устного народного творчества, в меру хитрого, но отнюдь не расчетливого, не рефлексирующего (этими характеристиками, предположительно, «маленький человек» обладать не может), однако искренне переживающего и живо чувствующего.

Концептуальный образ «маленького человека» у Пушкина перцептивен, он в большей степени насыщен эмоционально-оценочными компонентами, чем конкретными деталями. Такая особенность обусловлена, с одной стороны, принципиально первичным воплощением образа, который в большей степени ощущается, переживается, нежели понимается, и, с другой стороны, необходимостью убедить общество современников в допустимости такого образа для художественной литературы. Необходимость решения последней задачи отражается также в необычном

композиционном построении повести и на синтаксическом уровне, в частности, в риторических обращениях к читателю.

Н.В. Гоголь, создавая «Шинель», идет вслед за А.С. Пушкиным и, используя свой классический прием детализации, успешно наполняет перцептивный образ «маленького человека» конкретными информационными фактами, что проявляется уже на лексико-семантическом и морфологическом уровнях повести. В процессе описания героя и мира окружающих его предметов очевидно перенасыщенность текстового полотна элементами, несущими лексическое/грамматическое значение уменьшительности, неполноты признака. Как правило, это экспрессивно-оценочная лексика (*бедный, умоляющий голос ребенка, низенького роста, кусочек сенца, с небольшой лысиной, узенький, низенький, воротничок, баночка* и пр.); говорящее имя – Акакий Башмачкин (фамилия также образована от лексемы *башмачок*); крайне ограниченное употребление имен прилагательных, которые, как правило, представлены в краткой форме (*рыжеват, рябоват, подслеповат*). Гоголь сравнивает Башмачкина с неодушевленными предметами небольшого размера: *муха, гипсовые котенки, вынул шинель из носового платка* и др., называет его *существом, чиновником для письма, шкафом*. Все это формирует четкий образ физически маленького человека, а результатом сравнения с неодушевленными предметами является понимание «маленькости» внутреннего мира «маленького человека». Последнее положение поддерживает и видовая принадлежность глаголов (по концепции Т.В. Булыгиной), относящихся к тому или иному этапу жизни Башмачкина: жизнь героя вполне самостоятельна и самодостаточна, но лишь до того момента, как появляется необходимость новой шинели, которая и начинает диктовать Акакию Акакиевичу свои условия.

Так же, как и изучение пространственно-временных категорий, анализ ключевых слов повести подтверждает изложенные ранее наблюдения, выявляет дополнительную категорию «маленькости»: социальную (наряду с физической и духовной), и подводит к логической детерминации словосочетания «маленький человек». Не случайно именно после «Шинели» Гоголя В. Белинский нарекает тип новых героев «маленьким человеком», и, таким образом, концепт «маленький человек» получает свою окончательную лексическую экспликацию в данном словосочетании.

Рассмотрение языковой личности Башмачкина ещё раз подчеркнуто высвечивает внутренний мир героя: детски наивного, инфантильного, закрытого и доброго человека, не думающего о собственном благополучии, несмотря на серьезный возраст. Речь Башмачкина, напоминающая детский лепет, также дополняет концептуальный образ «маленького человека» информационной составляющей физической и моральной «маленькости». Так, первый этап формирования концептуального образа «маленького человека» практически завершился, и далее концепт стремится к переходу на следующий этап, то есть к формированию понятия, что и подтверждают результаты исследования романа Ф.М. Достоевского «Бедные люди».

Достоевский создает произведение о «маленьком человеке» в эпистолярном жанре, который, с одной стороны, грубо нарушает традиции данного жанра, а с другой, является логическим завершением развития концептуального образа «маленького человека»: Пушкин о Вырине рассказывал, Гоголь смотрел на мир глазами Башмачкина, Достоевский же, намеренно скрывая свое авторство, позволил Девушкину самостоятельно проговорить себя.

Анализ писем Девушкина на лексико-семантическом, синтаксическом уровнях, изучение ключевых слов подтверждает базовые положения концептуального образа «маленький человек»: душевную малость, инфантильность, неприспособленность, малообразованность, преклонный возраст, беззащитность и бедность, вызванные низким социальным положением. Однако изучение Девушкина с позиции языковой личности раскрывает в нем

склонность к самосовершенствованию, рефлексии: при очевидной малограмотности герой способен учиться, в нем присутствуют творческие задатки и самобытный взгляд на вещи (что проявляется, в том числе, в окказионализмах *жизнечок, лизоблюдики, распекация*). Девушкин обладает собственным философским взглядом на мироустройство, в котором ему, «маленькому человеку», отведено четкое место и которое совершенно оправдывает качество его существования: «... я смиренный, а оттого, что я тихонький, а оттого, что добренький! ... Я привык, потому что я ко всему привыкаю, потому что я смирный человек, потому что я **маленький человек**. ... Я никому не в тягость! У меня кусок хлеба есть свой; правда простой кусок хлеба, подчас даже черствый; но есть, трудами добытый, законно и безукоризненно употребляемый. Я ведь и сам знаю, что я немного делаю тем, что переписываю; да все-таки я этим горжусь: я работаю, я пот проливаю...». «Бедные люди капризны, – это уж так от природы устроено». Тем не менее, даже при условии полноценного самосовершенствования, изменения взглядов на жизнь, «маленькие люди», по Ф.М. Достоевскому, обречены оставаться «маленькими», поскольку являются не только порождением социума, но и его заложниками, впрочем, как и любые другие представители общества.

Анализ художественных текстов демонстрирует тот факт, что в данных произведениях четко прослеживаются первые этапы вербализации концепта «маленький человек»: последовательное чрезвычайно динамичное наращение признаков концептуального образа, обретение лексической номинанты, закрепление базовых признаков за вербализующим концепт словосочетанием, первичное толкование концептуального смысла.

Итак, образ, созданный художественными средствами гениальных авторов, – это оптимальный способ скорейшего языкового воплощения концепта. Вербализованный впервые на русском языке с использованием художественно-изобразительных средств литературы [8], концептуальный образ «маленького человека» отражает реалии, специфику устройства именно российского общества (эти характерные черты русского социума не утратили актуальность и сегодня) и, следовательно, не может не быть носителем культурной составляющей. Образ всегда отражает культуру той среды, в

которой создан, даже если она представлена в нем латентно. Именно создание голограммного концептуального образа, ярчайшее воплощение его внешних и содержательных признаков позволило произвести вторичную номинацию языковых единиц (*малый и человек*) для закрепления в их сочетании нового языкового концепта, в котором очевидно закреплены и русский менталитет, и культура со свойственной ей «дурьей добротой» (по выражению Б. Пастернака) и неосуждающей жалостью. (Ср.: *малый человек – маленький человек – малый человек и маленький человек*.)

Концепт «маленький человек» представляет собой абстрактное, но не «текущее» понятие, благодаря четко очерченному художественной литературой образу. Он, безусловно, является носителем заложенных в нем чувств и эмоций, некоего жизненного опыта, но не является лишь «художественным» концептом. «Маленький человек» – концепт языковой, что подтверждает фиксация его ядерного значения – «человек, занимающий низкое социальное положение» – в «Русском семантическом словаре» [9]. Однако в нем заложены признаки культурного и художественного концептов, концепта «абстрактного имени» и др.

Таким образом, неочевидно, что объективированный средствами художественной литературы концепт является «художественным» при условии полного принятия его языковым сообществом. При постулировании того, что художественный текст всегда является выразителем новых идей, образов, имеющих прямое или не прямое отношение к окружающей действительности, жизни, справедливо говорить о воплощении языковых концептов на базе художественных произведений. Кроме того, концепт, получивший первичную вербализацию в конкретном языке, всегда национален и культурно маркирован, несмотря на степень проявленности этих признаков, их очевидности. (Ср.: *маленький человек – аутсайдер*.) И в этом случае целесообразнее различать концепты первичной вербализации (культурные), смежные (межкультурные), оказывающие взаимное влияние друг на друга, и заимствованные. Кроме того, при типологизации концептов необходимо учитывать и такой важный классификационный признак, как «источник, прототип (шире – архетип) концепта» (по Аскольдову, «туманное нечто»).

#### Библиографический список

1. Аскольдов, С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антропология / под ред. В.П. Нерознака. – М.: Academia, 1997.
2. Бабушкин, А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1996.
3. Воркачев, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. – № 1.
4. Тарасова, И.А. Писательский тезаурус vs словарь концептов? // Когнитивная семантика: Мат-лы II Междунар. школы-семинара по когнитивной лингвистике. – М., 2003.
5. Колесов, В.В. Философия русского слова. – СПб.: ЮНА, 2002.
6. Пацюков, В. Сценарий рождения материи. Беседа с физиком Г. Шиповым // Знание – сила. – 1995. – № 7.
7. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. – М.: Сов. энциклопедия, 1987.
8. Кузнецова, А.В. Художественная когнитивность: образ автора, концептуализация, стиль // Русский язык: исторические судьбы и современность: IV Междунар. конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ им. Ломоносова, филол. фак-т, 20-23 марта 2010): Труды и материалы. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2010.
9. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / под общ. ред. Н.Ю. Шведовой: в 4 т.: Слова указующие (местоимения). Слова именуемые: Имена существительные (Всё живое. Земля. Космос). – М., 2002. – Т. I.

#### Bibliography

1. Askoldov, S.A. Koncept i slovo // Russkaya slovesnostj. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta. Antropologiya / pod red. V.P. Nerosnaka. – M.: Academia, 1997.
2. Babushkin, A.P. Tipih konceptov v leksiko-frazeologicheskoy semantike yazihka. – Voronezh: Izd-vo Voronezhskogo un-ta, 1996.
3. Vorkachev, S.G. Lingvokulturologiya, yazihkovaya lichnostj, koncept: stanovlenie antropocentricheskoy paradigmatih v yazihkoznanii // Filologicheskie nauki. – 2001. – № 1.

4. Tarasova, I.A. Pisatel'skiy tezaurus vs slovarj konceptov? // Kognitivnaya semantika: Mat-lih II Mezhdunar. shkolih-seminara po kognitivnoy lingvistike. – M., 2003.
5. Kolesov, V.V. Filosofiya russkogo slova. – SPb.: YuNA, 2002.
6. Pacyukov, V. Scenariy rozhdeniya materii. Beseda s fizikom G. Shipovihom // Znanie – sila. – 1995. - № 7.
7. Literaturniy ehnciklopedicheskiy slovarj / pod obth. red. V.M. Kozhevnikova, P.A. Nikolaeva. – M.: Sov. ehnciklopediya, 1987.
8. Kuznecova, A.V. Khudozhestvennaya kognitivnostj: obraz avtora, konceptualizaciya, stilj // Russkiy yazihk: istoricheskie sudbii i sovremennostj: IV Mezhdunar. kongress issledovatelej russkogo yazihka (Moskva, MGU im.Lomonosova, filol. fak-t, 20-23 marta 2010): Trudi i materialih. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 2010.
9. Russkiy semanticheskiy slovarj. Tolkovihi slovarj, sistematizirovannih po klassam slov i znachenij / pod obth. red. N.Yu. Shvedovoj: v 4 t.: Slova ukazuyuthie (mestoimeniya). Slova imenuyuthie: Imena suthestviteljnihe (Vsyo zhivoe. Zemlya. Kosmos). – M., 2002. - T. I.

*Статья поступила в редакцию 18.06.11*

УДК 494.3:415.6

*Sereedar N.Ch.* **DELIBERATIVE EXPRESSIONS WITH GRAMMAR NOUN DUGAJYNDA IN THE SIMPLE SENTENCE IN THE TUVINIAN LANGUAGE.** Under consideration are semantic and grammar differences in the deliberative expressions in the Tuvian language. Semantic, structural, and stylistic differences of these expressions are founded.

**Key words:** accusative case, verbs of speech, deliberative expressions, locative case, object, simple sentence, grammar noun, speech content, topic of the speech.

**Н.Ч. Серээдар**, ведущий науч. сотрудник Тувинского института гуманитарных исследований, зав. сектором языка, канд. филол. наук, г. Кызыл, E-mail: sereedar.62@mail.ru

## ДЕЛИБЕРАТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ СО СЛУЖЕБНЫМ ИМЕНЕМ ДУГАЙЫНДА В ПРОСТОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ

Рассмотрены семантические и грамматические различия делиберативных конструкций в тувинском языке. Выявлены семантические, структурные и стилистические различия данных конструкций.

**Ключевые слова:** винительный падеж, глаголы речи, делиберативные конструкции, местный падеж, объект, простое предложение, служебное имя, содержание речи, тема речи.

В данной статье будут рассмотрены семантические и грамматические различия четырех аналитических конструкций, состоящих из имени существительного и служебного имени *дугайы* в неопределенном, винительном и местном падежах в составе элементарного простого предложения с глаголами речи. Нас будут интересовать различия этих конструкций между собой и специфические значения каждой конструкции. Какой добавочный смысл вносит *дугайында*? Что объединяет *дугайын* с *дугайында* и противопоставляют этим формам? Мы будем учитывать семантические оттенки в рамках каждого формального типа.

Известно, что служебное слово *дугайында* 'о, об, про, относительно' восходит к монгольскому слову *тухай*. О происхождении служебного имени *дугай* проф. Татаринцев Б.И. пишет, что *дугай*, является, скорее всего, сравнительно поздним монгольским заимствованием [1, с. 242].

В «Грамматике тувинского языка» слово *дугайында* рассматривается в разделе «Служебные имена», но относят его и к послелогам, и к служебным именам [2, с. 445]. Исследователи тувинского языка проф. Ш.Ч.Сат, Е.Б.Салзынмаа [3, с. 220], а также Л.А.Шамина считают его служебным именем [4, с. 22].

Мы придерживаемся мнения исследователей тувинского языка, что *дугайында* является служебным именем.

Послелог, как и слово *дугайы* со своими вариантами, от зависимого слова требуют падежей. Но послелог в тюркских языках не склоняются ни по падежам, ни по лицам.

В тувинском языке встречается несколько форм этой основы: *дугай=ы*, где **-ы** – аффикс принадлежности 3-го лица. Формы *дугай=ы=н*, *дугай=ы=н=да* являются серийными служебными именами, где **-ы** – аффикс принадлежности 3-го лица, **-н** в форме *дугай=ы=н* – аффикс винительного падежа, **-н** в форме *дугайы=н=да* – вставной согласный перед аффиксом, начинающимся с согласного, **-да** – аффикс местного падежа. Форму *дугай=ты* точнее перевести

'относительно', а в сочетании с личными местоимениями переводится 'лично..., что касается...'. Относительно морфемного состава *дугай=ты* В.М. Надеяев придерживается мнения, что тувинцы заимствовали форму дательного-местного падежа *тухай=д* из старописьменного монгольского языка.

В служебном значении *дугайы* со своими вариантами соответствует русским предлогам *о (об, обо), про, насчет, относительно* и употребляется чаще, чем другие служебные имена, не только в пространственных, но и в других падежах с аффиксами принадлежности всех трех лиц единственного и множественного числа.

Имена существительные, местоимения, причастия со служебными именами *дугайын*, *дугайында*, сочетаясь с глаголами, выражают изъяснительные отношения; *дугайында*, сочетаясь с именами, – определительные отношения: *хоорай дугайында бижи* – напиши о городе (изъяснительные отношения); *ажыл дугайында айтырыг* 'вопрос о работе' (определительные отношения) [5].

В простом предложении, в отличие от словосочетания, служебное имя *дугайында* с глаголами речи не передает определительные отношения.

В «Грамматике тувинского языка» отмечают, что особенно часто употребляется *дугайы* в местном и винительном падеже. Как правило, местный падеж – при имени существительном, винительный – при переходном глаголе [6, с. 447].

Нам кажется, насчет местного падежа однозначно так сказать – не просто. Потому что материал показывает, что имена существительные с местным падежом могут употребляться и с переходными глаголами. Например: *Бодунуц дуга-йын=да* (N *дугай=ы=н=да*) *авам шоолуг-ла чугаалавас чораан* (СТ, АС, 9) – *О себе* моя мама нечасто говорила. В данных предложениях нет прямого объекта.

В данных предложениях с глаголами речи одновременно называется и тема речи (N= (N=**ныц дугай=ы=н=да**) и ее



содержание (N4). Например: (Ол) *сээң дугайың=да* (N=нын дугай=ы=н=да) *элээн-не хомудал* (N4) *чугаалады* (КЭК, ЫБ, 271) – (Он) рассказал про тебя обиду, жалобу (букв. несколько жалоб); *Ачам дугайың=да* (N=дугай=ы=н=да) *кончуг-ла чылыг-чымчак сөстөр* (N4) *чугааладыңар* (К-Л.ЧӨ,202) – Про моего отца сказали очень много добрых, теплых слов. В этих предложениях содержится указание на то, что темой были 'кто-то', 'отец', 'учитель', а содержание определяется сочетанием *хомудал* – 'жалоба', *сөстөр* – 'слова' или *таварылгалар* 'происшествия'. Такие предложения демонстрируют семантическую противопоставленность двух форм выражения объекта (N дугайың=да и N дугайы=н).

В качестве прямого объекта выступают **имена существительные (N) в винительном (N4)**, неопределенном падежах: *чүве* 1. 'вещь, предмет; тело; существо'; 2. *употребляется в значении вопросительно-относительного местоимения* 'что-то, нечто', **имена числительные**: *хэй=ну* 'многое', **словосочетания**: неопределенное местоимение *бир-ле* + *чүве* 'что-то, нечто'; **имя прилагательное** *артык* + *чүве* 'лишнее слово'; **имена числительные** *чаңгыс*+ *сөс-даа* 'хоть одного слова'. Например: *Олар анаа-ла найыралдыг боордан, амыдырал дугайында* (N дугай=ы=н=да) *чүнү-даа* (N дугай=ы=н) *чугаалажып көрбээннер* (КЭК, ЫБ, 60) – Они просто были дружными, о жизни ничего не говорили; *Мезилдей көжөр дугайында чүве чугаалавайн турда...* (К-Л, ЧЧ, т.2, 1975, 36) – Когда Мезилдей не говорил о переезде ничего...

Объект обычно употребляется в данных предложениях с прилагательными, которые обозначают признак объекта.

Послеложные конструкции не всегда взаимозаменяемы. Если в предложениях с *дугайында* присутствует объект, где выражает содержание речи, то данное служебное имя в винительном падеже (\**башкымның дугайы=н*) не употребляется. Например: *Хоочун башкымның дугайың=да* (N дугай=ы=н=да) *бодунуң билір таварылгаларымны* (N дугай=ы=н) *чугааладым* (К-Э, ЧЧ, 269) – О своем опытным ветеране-учителе я рассказал все, что с ним случилось, все что, я знал; ср. \* *Хоочун башкымның дугайы=н бодунуң билір таварылгаларым=ны чугааладым*.

В конструкциях без объекта с *дугайың=да* употребляются усилители, конкретизаторы, которые могут опускаться, могут появляться: *шоолуг* 'не очень', *бирден бирээ чокка* 'с начала до конца, очень подробно', *кысказы-биле* 'кратко', *каксы* 'кратко', *каш удаа* 'несколько раз': *Маңаа мен чоокта чаа Таңдының «Элегес» деп күржэкономга болган улуг чыыштың дугайың=да кысказы-биле чугаалап берейн* – Здесь я кратко рассказу о собрании, которое было в «Элегесе» Танды; *Николай-биле ачазының дугайың=да Ылыя ашакка Тарак-оол бирден бирээ чокка чугаалап берген* (К-Э, ЧЧ, 140) – Тарак-оол старику Ылыя рассказал все досконально о Николае и о его отце; *Бодунуң дугай=ы=н=да авам шоолуг-ла чугаалавас чораан* – О себе моя мама нечасто говорила.

Если в предложениях в качестве объекта выступает вопросительное местоимение *чүнү* 'что', то не опускается объект, а если его опустить, то семантика предложения изменится. Например: *Коляның дугайында чүнү сөглээр сен* (КЭК, ЧЧ, 148) – Что скажешь про Колю; ср. *Коляның дугайында сөглээр сен* – Скажешь про Колю; *Амыдырал-чуртталга дугайың=да чүнү чугаалаар боор* (ШК, Б, 35) – Что (мне) сказать о жизни; ср. *Амыдырал-чуртталга дугайында чугаалаар боор* – (Он) наверное, скажет о жизни. А если в конструкции с *дугайың=да* нет объекта, который выражает содержание речи, то в таких конструкциях *дугайы=н* и *дугайың=да* взаимозаменяемы. Но семантически различаются. Например: *Ол акыйның дугайың=да* (N дугай=ы=н=да) *бир катан сургууларымга чугаалаан мен* (КЛ, АЧ, 235) – Я один раз говорила своим ученикам про того дядю; ср. *Ол акыйның дугайы=н* (N дугай=ы=н) *бир катан сургууларымга чугаалаан мен*. В принципе можно так сказать.

В отрицательных предложениях глаголы речи принимают аффиксы глагола =*na/* =*ne*, = *ma/* =*me*. В качестве объекта

выступают местоимения *чүү* 'что', имена существительные *сөс* 'слово'. В данных предложениях объект обязательно присутствует, поскольку акцент ставится на объекте. Например: *Биче-кыс дугайында (Кодур-оол) чаңгыс сөс-даа чугаала=ва=ан* (С.Тока, АС, 1 ном, 1967, 80) – (Кодур-оол) про Биче-кыс ничего не сказал; *Кымга-даа ол дугайында артык чүве сөгле=ве* (САС, АД, 97) – Никому не говори про него ничего лишнего; *Ооң дугайың=да кымга-даа чүнү-даа чугаалавас сен* (ШК.Б.329) – О нем никому не говори; *Ооң дугайың=да кымга-даа чүнү-даа чугаалавас сен* (ШК.Б.329) – О нем никому не говори.

Глаголы речи (Vf) употребляются с послелогом *дугайы*, который, сохраняя свое исходное значение – указание на объект речи: о чем или о ком идет речь, может принимать три грамматические формы: неопределенного – *дугайы*, винительного – *дугайы=н* и местного – *дугайы=н=да* 'о' и *дугайы* 'относительно, по поводу, о'.

Из глаголов речи, в основном употребляются с *дугайы*, такие глаголы, как глаголы *чугаала*= 'говорить, сказать', *сөгле*= 'говорить, сказать', *эт=3* 'перен. говорить, болтать'; перифразы: *аксынга келген-не чүве эдер* 'говорить что попало'; *сөс эдер* 'вымолвить слово'; *дөмей эдер* 'говорить (нести) чепуху'.

1. N1 N дугай=ы=н Vf

2. N1 N дугай=ы=н=да Vf

3. N1 N дугай=ы Vf

4. N1 N дугай=ты Vf

Собранный нами материал мы представляем как четыре противопоставленные группы:

1) имя существительное в неопределенном или в родительном падеже в сочетании с послелогом *дугайы* в винительном падеже: N= + *дугайы=н*, N=ның + *дугайы=н*;

2) имя существительное в неопределенном или в родительном падеже в сочетании с послелогом *дугайы* в местном падеже: N= + *дугайың=да*, N=ның + *дугайың=да*;

3) имя существительное в неопределенном или в родительном падеже в сочетании с послелогом *дугайы*: N= + *дугайы=*, N=ның + *дугайы=*;

4) имя существительное в сочетании с послелогом *дугай=ты*: N=ның + *дугай=ты*.

Первую группу представляют конструкции **имя сущ. в неопределенном падеже + дугайы=н** (N= + *дугайы=н*) и **имя сущ. в родительном падеже + дугайы=н** (N=ның + *дугайы=н*). Когда речь идет конкретно о чем-то, то употребляется винительный падеж. В качестве объекта выступают имена существительные, называющие пол людей. Приведем примеры: *оол-дуң дугайы=н* 'о мальчике', профессию: *эмчи дугайы=н* 'о враче', родственные отношения: *акый-ның дугайы=н* 'о брате', имена людей: *Биче-кыс-тың дугайы=н* 'о Биче-кыс'. Данная конструкция наиболее употребительная.

Например: 1) *Тос-Таңма угбай төрөөн колхозу=нуң дугайы=н* (N=ның + *дугайы=н*) *сагыжы аарып чугаалап чораан* (КЭК, ЧЧ, 49) – Тетя Тос-Таңма, волнуясь, рассказывала о своем родном колхозе; 2) *Ол оон эмчи-биле бир-ле чүве дугайы=н* (N= + *дугайы=н*) *дыка үр чугаалашкан* (ЭД, ЭХ, 40) – Он потом с врачом о чем-то очень долго говорил; *Ол дугайы=н* (Pron= + *дугайы=н*) *Ондар-оолга чугаалаан* (СС.ТК.142) – Об этом Ондар-оолу сказали.

Ко второй группе относятся конструкции, состоящие из имени существительного в сочетании послелога *дугайы* в местном падеже -*да*: **имя сущ.+ дугайы=н=да** (N= + *дугайы=н=да*) и **имя сущ.=ның + дугайы=н=да** (N=ның + *дугайы=н=да*): *Эрлер кезек шайлап, аап-саап чувелер, агаар-бойдус дугайында* (N= + *дугайы=н=да*) *хөөрежит олурганнар* – Мужчины чаевничали, разговаривали о разном, погоде; *Ол акый=ның дугайы=н=да* (N=ның + *дугайы=н=да*) *бир катан сургууларымга чугаалаан мен* (КЛ, АЧ, 235) – Я однажды говорила своим ученикам про того дядю.

Если говорится о чем-то абстрактном, используется местный падеж *дугай=ы=н=да* – гораздо шире, о его жизни, о его красоте (обобщенность, абстрактность, неопределенность), а *дугай=ы=н* – про – более конкретное, про какие-то дела.

Третью группу составляют конструкции: **имя сущ. + дугайы** (N= + дугайы) и **имя сущ.=нын + дугайы** (N=нын + дугайы). Выявлено всего 10 примеров с **дугайы** в неопределенном падеже. Это скорее всего архаизм, сохранившийся в языке у отдельных групп населения. Раз они зафиксированы у авторитетных носителей языка, мы должны беречь как свидетельства жизни языка: *Че, дүне када өлген кижик дугайы* (N= + дугайы=) *чугаалашпас чоор* (CАС, АТ, 93) – Ну ладно, в середине ночи **про умершего** (=об умершем) не говорят; *Бо кежээ бүгү суур чүгле мээң дугайы=м* (Pron=нын + дугайы=) *чугаалажып турар* (КК, ЫБ, 46) – В этот вечер все село только про меня (обо мне) говорит; *Оолдар одаг кыдында аң-мең дугайы* (N= + дугайы=) *чугаалажып олурлар* (Кудажы, Хөне, 1982, 7); *Сүүр-оол база сээң дугайың* (Pron=нын + дугайы=) *чугаалаваан* (КК, Т, 67, а.60).

Четвертую группу представляет конструкция: **мест. + дугайы** (Pron + дугайы) ‘по поводу, относительно, о’. Например: *Барык уунуң чоңу бо дугайты* (Pron + дугайты) *чүүл-бүрү чугаалажып турган* (КЭК, УХ, 1974, 15) – Народ долины реки Барык по этому поводу по-разному говорили; *Бо дугайты* (Pron + дугайты) *Петренко-биле чугаалажып көргөй мен аан* (КЭК, ЫБ, 1971, 95) – По этому поводу я поговорю с Петренко; *Бо дугайты* (Pron + дугайты) *сеңээ мынчаар сүмелээр-дир мен* (КЭК, ЫБ, 242) – По этому поводу я тебе вот так посоветую.

Рассмотрим первую группу. В ней есть две конструкции: **имя существительное в неопределенном падеже + дугайы=н** (орус-быраат= дугайын ‘о русском’) и **имя существительное в родительном падеже + дугайы=н** (Коля=нын дугайын ‘о Коле’). Например: *Ачам, кырган-авам, Шевер акым, даайым олар база-ла, аанакайын, бо-ла орус-быраат дугайы=н* (N= + дугайы=н) *чугаалажы бээдилер оң* (CАС, АТ, 244) – Отец, бабушка, брат Шевер, дядя опять-таки заговорили о русских (о каких-то русских).

Теперь покажем форму, которая противостоит этой форме, контрастирует с нею. Сформулируем основание противопоставления. Конструкция **имя существительное в родительном падеже (N-нын+ дугайын)** представлена многими примерами. Эта конструкция оформляется следующим образом: **N-нын + дугайы-н**. *Коляның дугайын* – о Коле: *Карак чырып, дыңзып алгыже кадайымга мээң дугайы=ны* (Pron) **N=нын + дугайы=н** *чугаалаваңар* (КЭК.Чч.100) – Не рассказывайте обо мне (про меня) моей жене, пока она не окрепнет (ее глаза прояснятся). Форму родительного падежа принимают местоимения (личные, определительные и указательные), иногда имена существительные (собственные и нарицательные). Например: *мээң дугайымны* ‘обо мне’, *Коляның дугайын* – ‘о Коле’. Форму родительного падежа имена существительные принимают в сочетании с указательными местоимениями, собственными именами существительными. Речь идет о конкретном лице, предмете.

По нашим материалам видно, что перед **дугайында** в основном используются **имена существительные в неопределенном падеже + дугайында** (N= + дугайы=нда): *амыдырал дугайында* ‘о жизни’, *тыва=лар дугайында* ‘о тувинцах’, *чүдүлге дугайында* ‘о религии’, *хар-чам дугайында* ‘о снеге’, *аан-саан чүүл=дер дугайында* ‘о разных вещах’, *чозум чүү дугайында* ‘конкретно о чем’, *дарга=лар дугайында* ‘о начальниках’, *Кара-Хөл, Шивээлиг-Хем, Хараалдыг-Хем, Шыжыма-Хем дугайында* ‘о Кара-Холе, Шивээлиг-Хеме, Хараалдыг-Хеме, Шыжыма-Хеме’, *мал-маган, ыт-куш, хар-чам дугайында* ‘о скоте, собаке, снеге’, *Буян дугайында* ‘о Буяне’ и т.д. Употребляются имена существительные отвлеченные или имена существительные во множественном числе. Если имя существительное собственное в единственном числе употребляется, то здесь говорится о разных сторонах человека.

Конструкция **имя существительное в родительном падеже в сочетании с дугайы=нда** (N=нын + дугайы=нда). Например: *өг-бүлөзи=ниң дугайында* ‘о его семье’, *шөлүктөн улус=туң дугайында* ‘о ссыльных’, *үймээннер=ниң*

*дугайы=нда* ‘о разбойничьих нападениях’, *ашааның дугайында* ‘о ее муже’ и т.д.

**Форма N дугайы=н** – наиболее частая и стилистически нейтральная. Ближе всего к ней в русском языке форма **про N4**. Анализ материала показал, что между формами **N= (N=нын) дугайы=н**, **N= (N=нын) дугайы=н-да**, **N= (N=нын) дугайы** и **Pron дугайты** существуют семантические, стилистические и структурные различия.

Форма с **дугайты** ‘про’ используется писателями для подчеркивания разговорного характера речи (часто для передачи речи персонажей).

Таким образом, когда не раскрывается содержание речи, употребляется конструкция **имя существительное + дугайын** **N= (N=нын) дугайы=н**, а когда подробно раскрываются тема **N= (N=нын) дугайы=н-да** и содержание речи (**N4**), тогда употребляется конструкция с **дугайында**: **(N= (N=нын) дугайы=н-да N4**.

**1) имя сущ. + дугайы=н (N= (N=нын) дугайы=н):** *Ол бар чыдар улус база-ла орустар дугайы=н чугаалажып чорааннар* (CАС, АТ, 59) – Те люди, которые шли, тоже говорили про русских. В этой конструкции можно заменить винительный падеж местным падежом. Но семантические различия чувствуются: *Ол бар чыдар улус база-ла орустар дугайы=н-да чугаалажып чорааннар* – Те люди, которые шли, тоже говорили про русских, Переводы тождественны. В обеих конструкциях выражается только тема речи, а содержание речи не обозначено. N стилистически нейтральное, про – единичное, про конкретное, более заземленное.

**2) имя сущ. + дугайы (N= (N=нын) дугайы=):** *Дүне кады өлген улус дугайы чугаала-и-пас чоор* – Ночью об умершем не надо же говорить; (CАС). В этой конструкции к послелог *дугайы* можно добавить аффиксы оформленного винительного –н и местного падежа –да. Семантических различий в данной конструкции нет, но есть стилистическое различие. Имеет разговорный характер. Когда конструкция не оформлена никаким падежом, тогда ее легко трансформировать, меняя формы послелога: *Дүне кады өлген улус дугайы=н чугаалашпас чоор* – Ночью об умершем не надо же говорить; *Дүне кады өлген улус дугайы=н-да чугаалашпас чоор* – Ночью об умершем не надо же говорить.

Глагол *чугаала=* требует и винительный, и местный падеж. Другие глаголы речи, например, *коптар=* не употребляется с именами существительными в неопределенном падеже. Еще кажется, это зависит от имени существительного, которое стоит в родительном или в неоформленном родительном падеже.

По нашим наблюдениям, в конструкции с послелогом **дугайы=нда** местный падеж нельзя заменить винительным падежом, если эта форма характеризует кого-то или что-то или присутствует объект, который характеризует содержание речи, давая ему подробную характеристику.

Таким образом, рассмотрены семантические и грамматические различия аналитических конструкций **(N= (N=нын) дугайы=н, N= (N=нын) дугайы=н-да, N= (N=нын) дугайы** и **N= (Pron) дугайты**. Между ними существуют семантические, стилистические и структурные различия. Конструкция **имя существительное + служебное имя дугайында** может использоваться тогда, когда раскрывает тему и содержание речи, а также может использоваться тогда, когда раскрывает только содержание речи. Конструкция **имя существительное + служебное имя дугайы=н** обычно передает тему речи. В этой конструкции могут появляться слова-интенсификаторы: *эй=ну* ‘многое’, *иуптузу=н* ‘все’. Но они не выражают содержание речи, а только конкретизируют тему речи.

Позиция, занимаемая конструкцией с **дугайында**, препозитивная, т.е. в начале предложения. А конструкция с **дугайын** прилагательная, в большинстве случаев стоит не в начале предложения.

Конструкции **N= (N=нын) дугайы** и **N= (Pron) дугайты** употребляются в речи редко. Они, нам кажется, относятся к разговорной речи.

## Библиографический список

1. Татарицев, Б.И. Этимологический словарь тувинского языка. - Новосибирск, 2003. – Т. 2.
2. Исхаков, Ф.Г. Грамматика тувинского языка / Ф.Г. Исхаков, А.А. Пальмбах. - М., 1961.
3. Сат, Ш.Ч. Амгы тыва литературлуг дыл / Ш.Ч. Сат, Е.Б. Салзынмаа. - Кызыл. 1980.
4. Шамина, Л.А. Служебные имена в тувинском языке // Морфология имени в сибирских языках. - Новосибирск, 1981.
4. Оюн, М.В. Семантика тувинских сложных определительных конструкций со служебным словом дугайында // Синтаксическая и лексическая семантика. – Новосибирск, 1986.
5. Исхаков, Ф.Г. Грамматика тувинского языка / Ф.Г. Исхаков, А.А. Пальмбах. - М., 1961.

## Bibliography

1. Tatarincev, B.I. Ehtimologicheskijj slovarj tuvinskogo yazihka. - Novosibirsk, 2003. – Т. 2.
  2. Iskhakov, F.G. Grammatika tuvinskogo yazihka / F.G. Iskhakov, A.A. Paljmbakh. - M., 1961.
  3. Sat, Sh.Ch. Amgih tihva literaturlug dihl / Sh.Ch. Sat, E.B. Salzih'maa. - Kihzihl. 1980.
  4. Shamina, L.A. Sluzhebnih imena v tuvinskom yazihke // Morfologiya imeni v sibirskikh yazihkakh. - Novosibirsk, 1981.
  4. Oyun, M.V. Semantika tuvinskikh slozhnykh opredelitelnykh konstrukcijj so sluzhebnyim slovom dugajyhnda // Sintaksicheskaya i leksicheskaya semantika. – Novosibirsk, 1986.
  5. Iskhakov, F.G. Grammatika tuvinskogo yazihka / F.G. Iskhakov, A.A. Paljmbakh. - M., 1961.
- Статья поступила в редакцию 29.06.11*

УДК 73. 042 (045) «19»

*Portnova I.V., Razin A.D. ANIMALISTIC SKILL XX OF CENTURY. WAYS OF THE DEVELOPMENT.*  
In the article are examined questions of the animalisticheskogo skill XX of century, in particular the problem of genre, questions of the succession of skill, connection of scientific and artistic world views in the creation of artist- animal painters, special feature of animalisticheskogo means in the machine-tool sculpture and the plastic of the small forms.

**Key words:** animalisticheskoe skill, animal peace, biological sciences, machine-tool sculpture, small plastic, the scientific images, ancient of cultures, the ecological fact, the zoo.

**И.В.Портнова**, доц. каф. архитектуры и градостроительства РУДН, г. Москва. E-mail: irinaportnova@mail.ru; **А.Д.Разин**, доц. каф. архитектуры и градостроительства РУДН, г. Москва, E-mail: andrejrazin@mail.ru

## АНИМАЛИСТИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО XX ВЕКА. ПУТИ РАЗВИТИЯ

В статье рассматриваются вопросы анималистического искусства XX века, в частности проблемы жанра, вопросы преемственности искусства, связи научного и художественного мировоззрений в творчестве художников-анималистов, особенности анималистического образа в станковой скульптуре и пластике малых форм.

**Ключевые слова:** анималистическое искусство, животный мир, биологические науки, станковая скульптура, малая пластика, научные изображения, древние культуры, экологическая тем, зоопарк.

Анималистическое искусство XX века было разным по характеру и видовому составу. Животное стало часто изображаться в графике, скульптуре. Так в скульптуре формируется самостоятельный, отличный от предшествующих трактовок, анималистический образ. Прежде всего, он теряет характерную для XIX века дробность форм, повествовательность мотивов. Импрессионистическая пластика рубежа веков способствовала выходу скульптуры на новый уровень, продемонстрировав новое решение образа. Анималистическая скульптура, которая явилась ярким и кратковременным явлением в творчестве П.Трубецкого, А. Голубкиной, Н. Андреева, В. Домогацкого, оказала воздействие на мировоззрение мастеров XX столетия. Животные в творчестве скульпторов-анималистов совсем не похожи на зверей Е. Лансере, А. Обера, Н. Либериша. Как будто они утратили всю силу и первозданность облика, став ближе человеку. Этюдная манера лепки рождала это впечатление. Такой взгляд на животное был частично обусловлен открытием новых отраслей биологических наук, изучающих животный мир. Важной чертой мировоззрения и творчества художников-анималистов XX века явился взгляд исследователя, отмечающего закономерности сложной жизни животных и взгляд художника, видящего красоту и совершенство их форм. Опора на достижения

естественных наук, прежде всего биологии, научное познание животного мира, которые наблюдались в творчестве В. Ватагина, Н. Формозова, Н. Кондакова, А. Комарова, В.Трофимова – одно из условий анималистического искусства. Иными словами, художественная интуиция опиралась на прочное знание. Красноречивым свидетельством такого подхода явилось обширное наследие художников в области научной иллюстрации (графика, живопись, скульптура). В конечном итоге, культ науки сказался и на художественной концепции зверя. Знание модели как чувственно-рационально постигаемой части природы, позволило художникам акцентировать характерное в рисунке и скульптуре. Животное теперь не наделялось охотничьими признаками, как это было в предыдущем столетии и все более и более утрачивало свободу. Даже дикое животное в глазах исследователя выглядело изученным. В работах художников-анималистов - это был образ зоопарковского животного, приближенного к зрителю. Вместе с тем отношение к природе вообще и живой, в частности. Отличается у ряда мастеров (В. Ватагин, Д. Горлов, Б. Воробьев и другие) почти религиозным благоговением (не охотились и старались не употреблять в пищу своих потенциальных моделей). Об обожествлении животных в Древних культурах они писали с большой долей ностальгии. Поэтому стилизация в духе древних культур в

творчестве художников не просто дань их выразительному языку, но желание увидеть зверя на пьедестале в возвышенно-мифологической зоне. Этой идее В. Ватагина, И. Ефимова, Д. Горлова, А. Белашова, С. Чуракова, Д. Цаплина и отвечал образ-тип, тяготеющий к образу-символу, образу-идеалу, как бы возвышающийся над повседневностью. Поэтому формы станковой пластики, которые ближе всего отображают реальную жизнь и подчеркивают типические черты модели, здесь оказывались наиболее предпочтительными. Станковая скульптура развивалась активно на протяжении всего XX столетия. Критики, художники отмечали ее достоинства, видели в ней всю полноту художественного образа, возможность многогранного, психологического решения образа.

Другой была скульптура малых форм, интересная как профессионалам, так и любителям этого вида пластики. В силу своей тиражированности и серийности она была доступна многим и отвечала эстетическим потребностям людей. Декоративный строй, разнообразие материалов, более свободное использование цвета, являясь яркими выразительными качествами, на протяжении всего XX столетия успешно претворялись в разных анималистических композициях. Исходя из образной концепции показа многообразия животного мира, скульптура малых форм была ориентирована на более широкое пространство. Отсюда ее стремление выхода на пленэр. Все это подчеркивало новое положение скульптуры в XX веке и позиции анималистического жанра. Объективно художники-анималисты были причастны к общезначимым гуманистическим идеалам XX века и, в частности – к проблемам глобальной экологии. По-своему это сказалось в эмоциональном тоне их работ – так, более минорном у В. Ватагина, Д. Цаплина, Р. Шерифзянова, мажорном – у И. Ефимова. Здесь явно сквозит благородная озабоченность судьбами животного мира. Станковая скульптура мастеров изображает зверя сегодняшнего с печатью всего комплекса непрых взаимоотношений с человеком. В диалоге человека с природой художник-анималист стоит на стороне природы. Недаром модели – в основном, дикie животные. Слоны, медведи, обезьяны, волки – не свободные существа. Потесненные человеком, как бы выхваченные из мест их естественного обитания и перенесенные в чуждую им среду зоопарка, они несут на себе некий отпечаток «трагизма». С другой стороны, именно зоопарковское животное, максимально приближенное к зрителю, позволило реализовать творческую концепцию мастеров – отображение «внутреннего мира» животного во всем его своеобразии и неповторимости.

Взгляд на мир природы, научная иллюстрация, станковая скульптура, монументально-декоративные работы, пластика малых форм – суть грани одной художественной концепции мастеров. Они во всем стремились следовать природе явления и опираться на традиции, будь то рисунок, деревянная скульптура или пластика малых форм. Но разновидность сфер работы относительная. Здесь наблюдается своя видовая иерархия. Так, в сознании художника-анималиста самыми большими возможностями для полноценного анималистического образа обладает станковая скульптура, которая позволяет отобразить реальный образ животного во всем его своеобразии и жизненной характеристике. Объективно, именно в этой сфере заключены самые высокие художественные достижения, где в наиболее напряженном виде сталкиваются научная и творческая тенденции, объективное и эмоциональное начала. Снять этот мучительный драматизм позволяет неизменное чувство меры. Оно выступает верным критерием «чистоты жанра». Причем такого рода умеренность (но не серость) является ключевым качеством анималистики вообще.

В этом плане показательны научные картины В. Ватагина, А. Комарова, В. Трофимова, представляющие собой контраст со станковой скульптурой. И дело не только в том, что решаются разные задачи в разных видах искусства. Если отвлечься от научно-просветительской проблематики, то картины предстанут перед нами как образ идеального, хотя и

несколько отстраненно воспринятого мира, где животные счастливо живут в естественной для них среде. Не случайно, столь притягателен для Ватагина образ Маугли, понимающего язык зверей, а для Горлова волк – «умнейший из всех животных и прекрасный семьянин». Здесь явно просматривается стремление образовать посетителя музея, чтобы завоевать как полноценного зрителя анималистического искусства и в конечном итоге – союзника по любви к природе. Выступая на обсуждении Всесоюзной художественной выставки 1952 года на собрании МОСХА художник Н.И. Розов говорил: «Тема природы нашей Родины должна быть не только актуальной, но центральной как с ее художественной стороны, так с познавательно-научной точки зрения... Кафедра зоологии МГУ решила зоологический музей нового МГУ представить не в виде чучел животных, а виде анималистических скульптур, признав тем самым, что художественная скульптура раскрывает больше с научной точки зрения характер и повадки зверей, чем чучела, которые статичны, мертвы и ничего не выражают».[1, с. 56]

Если любовь к природе явилась первейшей предпосылкой обращения художников к анималистическому образу, то приобщенность к науке сказалась в самом методе работы мастеров. Как правило, метод анималиста характеризуется строгим и объективным отношением к предмету своего изображения, который заключается в выявлении природной сути модели, у художника-анималиста, в особенности, наблюдается серьезный «методичный» подход к процессу рисования. Работа с натуры у него выступает своего рода творческой лабораторией и мыслится как законченный научный эксперимент. Именно натура способствует «воспитанию» глаза, совершенствованию и развитию зрительной памяти. Специально изучать анималистику в художественном вузе было мечтой многих художников-анималистов. В виду сложности и специфики анималистического искусства характерно стремление художников, работающих в этом жанре, учредить в Академии художеств класс по изучению животных. «Я считаю, что наряду с неподвижным натурщиком необходимо устроить класс изучения свободных, не способных притворяться животных - отмечал И. Ефимов - Тогда перед изучающими жизнь будут проходить не одни часто надоедающие, скучные, закостеневшие натурщики, а живой трепет жизни. И когда художник почувствует в себе силу отражать «трепет жизни», тогда ему будет радостно улавливать и гармонию высшего животного» [2, с. 12,13] Отсутствие такой школы отрицательно сказывалось на мастерстве и вело к не пониманию актуальности самого жанра анималистики. Об этом говорил скульптор Н. Розов: «Одно время была даже тенденция перестроить художников-анималистов, привлечь их внимание к изображению человека. Такая тенденция была в ряде художественных вузов, в частности декоративных учебных заведений. В наших учебных заведениях, особенно декоративных, преподавание хотя бы в небольшом количестве часов изучение зверя не проводится. Но жизнь требует своего. Она нам указывает, что необходимость в художниках-анималистах огромная. Достаточно привести пример с Всесоюзной сельскохозяйственной выставкой, где трудности были огромные. Некоторые думали, что овечек, коровок, теляток сделать не трудно. И когда зоотехники требовали изображения правильного экстерьера, подробностей, в изображении и даже портретности (они были правы), то стали сетовать на чрезмерную требовательность последних. Отсутствие требований в отношении к анималистическому искусству наблюдается в ряде наших организаций. В художественных советах отсутствуют художники-анималисты. Правда при МОСХе, при скульптурной секции создана анималистическая комиссия, которая добивается ряда улучшений в этом направлении... анималист введен в состав художественного совета МТХ, художественного фонда, министерства Просвещения. Но положение в художественном жюри на выставках неблагоприятно. Ни в одно жюри по отбору вещей на выставки и, в особенности на всесоюзные выставки анималистика не входит... Недооценка роли и значения анималистического жанра в нашем искусстве, -

заклучает Розов, - приводит к полному отсутствию вещей, в частности на Всесоюзных выставках или принимаются вещи случайного порядка» [3, с. 57,58]. В письме В. Ватагину эту мысль продолжает Д. Горлов: «Я высказал пожелание расширить материал о положении самого жанра. Об отсутствии дисциплины в художественных школах, что очень отрицательно сказывается не только на подготовке анималистов, но и для жанристов и пейзажистов, и что сейчас постановка вопроса о преподавании анимализма вполне реальна» [4]. Эти рассуждения чаще велись в узком кругу художников-анималистов. В широком плане вопрос об учреждении анималистического класса в Академии художеств не ставился.

Влюбленные в свое искусство на протяжении всей жизни художники с большим энтузиазмом передавали с вой опыт коллегам, помощникам, ученикам. Вероятно, этим обстоятельством вызвана потребность поделиться секретами мастерства анималиста с более широкой аудиторией. «Педагогические» тенденции ощущаются в творчестве В. Ватагина, А. Формозова, К. Флерова. Даже в далеких от научной иллюстрации работах есть если не наглядность, то необычайная открытость, ясность и доступность. Художники не склонны к мистическому так же, как и артистическим эффектам, более показательным, например, для Ефимова. Они всегда конкретны. При всей выраженности типических черт, животные индивидуальны и потому характерны. Однако научные тенденции, повлиявшие на сложение метода этих художников, порой приводили к известному раздвоению их творчества на две линии, определяемые как «иллюстративно-объективная» и «субъективно-образная», особенно ощутимые в творчестве Ватагина [5, с. 27,33]. Что было необходимым и полезным в научной иллюстрации, стало не нужным, иногда вредным при создании художественного образа. «Опора» превращалась в «тормоз», что ощущал Ватагин, пытаясь найти компромисс между научным рисованием и творчеством. Тем не менее, несмотря на драматизм взаимоотношений научного и художественного начал, его творчество представляет собой целостное явление.

Таким образом, профессиональные знания мастеров, их мировоззренческие принципы, основанные на понимании, любви и преклонении перед миром живой природы, а также характер традиций древнего искусства определили в

совокупности творческое лицо анималистики XX века. В целом, Ватагин, Кардашев, Чураков, Горлов, Трофимов и другие мастера представили особенности этого искусства в наиболее «чистом» виде. Не случайно, такая анималистика находила отклик в душе у зрителей и пользовалась интересом у критиков и музейных работников. Именно она явилась той базой, на основе которой развивается анималистическое искусство нашего времени. Взаимодействие двух начал – науки и искусства в творчестве Ватагина, Формозова, Трофимова и открыло традицию в анималистике. Ватагинское «бразно-психологическое» направление получает своеобразное преломление в творчестве современного поколения художников-анималистов: А. Цветкова, М. Островкой, С. Лоика, А. Бузова и других. Скульпторы, тяготеющие к декоративному строю образов, такие как А. Марц, А. Белашов, С. Асерьянц, Е. Николаев также ориентируются на достижения искусства предшественников как крепкую основу научного познания. В современном анималистическом искусстве оказывается важной та отрасль биологии, которая изучает общие закономерности взаимодействия живой и неживой природы, в частности, проблемы влияния современной цивилизации на окружающий мир. В этот исторический период времени анималистический жанр стал носителем нравственно-этической проблематики. «Сердечность мысли – так возможно было бы словами соединить высокую науку с теплотой нравственного убеждения» [6, с. 6] - отмечал А.Ф. Котс. Как утверждал А.М. Макаров: «Сегодняшняя концентрация внимания на анималистическом жанре объясняется необходимостью решения актуальной проблемы предотвращения катастрофического вымирания животных, а в более широком плане – проблемы сохранения самой жизни. Происходит возвращение к первоосновам жизни на новом уровне, на новом витке эволюции. В связи со сказанным правомерно утверждать, что усиление развития анималистического жанра приобретает характер исторически закономерного процесса» [7]. Энштейн М.Н. верно сказал: «Если зооцентризм – начальная, исторически изжившая себя стадия культурного развития, то анимализму принадлежит возрастающая роль в создании предпосылок экологически уравновешенной культуры» [8].

#### Библиографический список

1. Стенограмма общего собрания секции по обсуждению скульптурного раздела Всесоюзной художественной выставки 1952 г. 17 марта 1953 г. / РГАЛИ. Ф.2943. оп. 1. е.х.2219.
2. Ефимов, И.С. Об искусстве и художниках. – М., 1977.
3. Стенограмма общего собрания секции по обсуждению скульптурного раздела Всесоюзной художественной выставки 1952 г. 17 марта 1953 г. / РГАЛИ. Ф.2943. оп. 1. е.х.2219.
4. Горлов, Д.В. Письмо В.А. и Е.Н.Ватагиным. Начало 1960-1968. / РГАЛИ. Ф.3022.Оп. 1. Е.х.107.
5. Ватагин, В.А. Воспоминания. Записки анималиста. - М., 1980.
6. Государственный Дарвиновский музей как детище Великого октября / ГДМ. Архив А.Ф. Котса. - Т.3.
7. Макаров, А.М. Природные формы в художественном творчестве (деревянная скульптура мастеров Белоруссии). - Минск: Беларусь, 1991.
8. Энштейн, М.Н. Мир животных и самопознание человека (по мотивам русской поэзии XIX – XX вв.): Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения. - Л., 1986.

#### Bibliography

1. Stenogramma ob thego sobraniya sekcii po obsuzhdeniyu skulpturnogo razdela Vsesoyuznoy khudozhestvennoy vkhstavki 1952 g. 17 marta 1953 g. / RGALI. F.2943. op. 1. e.kh.2219.
2. Efimov, I.S. Ob iskusstve i khudozhnikakh. – M., 1977.
3. Stenogramma ob thego sobraniya sekcii po obsuzhdeniyu skulpturnogo razdela Vsesoyuznoy khudozhestvennoy vkhstavki 1952 g. 17 marta 1953 g. / RGALI. F.2943. op. 1. e.kh.2219.
4. Gorlov, D.V. Pisjmo V.A. i E.N.Vataginihm. Nachalo 1960-1968. / RGALI. F.3022.Op. 1. E.kh.107.
5. Vatagin, V.A. Vospominaniya. Zapiski animalista. - M., 1980.
6. Gosudarstvennihj Darvinovskijj muzeyj kak detitje Velikogo oktyabrya / GDM. Arkhiv A.F. Kotsa. - T.3.
7. Makarov, A.M. Prirodnihe formih v khudozhestvennom tvorchestve (derevyannaya skulptura masterov Belorussii). - Minsk: Belarusj, 1991.
8. Ehnshtejnj, M.N. Mir zhivotnihkh i samopoznanie cheloveka (po motivam russkoj poehzii XIX – XX vv.): Khudozhestvennoe tvorchestvo. Voprosih kompleksnogo izucheniya. - L., 1986.

*Статья поступила в редакцию 27.06.11*

## Раздел 3

# КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

ЛИДИЯ ПАВЛОВНА ГЕКМАН – доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусства (г. Барнаул)

ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА - кандидат культурологии, доцент, проректор по научной работе АлтГАКИ (г. Барнаул)

УДК 21+793.31

**Ondar I.O. SHAMAN DANCE IN TUVA: CONCERNING THE PROBLEM.** The comprehending of the shaman dance phenomenon in Tuvan culture is discussed in this article. The different points of view on shaman dance in the culture of related people are thought through. The great attention is paid to the problem of using terms.

**Key words:** Tuva, shaman dance, shaman ritual, religion, culture.

**И.О. Ондар**, преп. хореографических дисциплин, председатель предметно-цикловой комиссии «Социально-культурная деятельность и народное художественное творчество» ГОБУ СПО «Кызылский колледж искусств им. А.Б. Чыргал-оола», заслуженный работник культуры Республики Тыва, аспирантка каф. философии Тувинского государственного университета, E-mail: irina.ondar@net, или irina.ondar@rambler.ru

### ШАМАНСКИЙ ТАНЕЦ В ТУВЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

В статье ставится проблема осмысления феномена шаманского танца в культуре Тувы. Рассматриваются различные точки зрения на шаманский танец в культуре родственных народов. Особое внимание уделяется терминологической проблеме.

**Ключевые слова:** Тува, шаманский танец, камлание, религия, культура.

Тува – уникальный регион, где в силу многих причин (в т.ч. исторических условий<sup>1</sup>) сохранились многие элементы древних традиций. В частности, Тува славится своими шаманами, получившими известность благодаря своим уникальным способностям. Шаманство в Тувe сохранилось в более яркой и цельной форме, чем у соседних народов. Оно представляет живое явление, действующую функцию бытовой культуры части населения. Сегодня шаманство в Тувe переживает процесс возрождения.

Шаман – это человек, обладающий способностью общения с духами высшими и низшими, угадывать их волю, а иногда и направлять, чаще при помощи хитрости, их действия по своему желанию [1, с. 112]. У каждого шамана свои атрибуты деятельности: свои духи-помощники, своя манера связи с ними. Каждое шаманское «путешествие» всегда уникально в силу разнообразия конкретных причин камлания. Но это не значит, что у шаманизма отсутствовала система единых мировоззренческих оснований. Ритуальная практика шаманизма строго регламентирована, как у любой другой религиозной системы. Каждый шаг, слово и мысль традиционного человека не только в ритуалах и обрядах, но и в повседневной жизни, направлены на сохранение равновесия и гармонии мира в целом и человека с ним.

Особенностью шаманского восприятия реальности является целостное видение мира в образах-символах, что более характерно для иррациональных структур сознания. Отметим, что такое состояние сознания характерно и для людей одарённых, находящихся в процессе активного творчества в искусстве. В традиционном обществе подобные люди (музыканты, поэты, сказители, художники) также считались связанными с иными мирами, получившими свой дар от духов и являющимися посредниками между мирами. Чтобы быть шаманом, нужно иметь настоящий творческий дар (близкий артистическому), позволяющий шаману импровизировать, свободно выражая свое состояние в словах и музыке, мимике и движениях.

Темой нашей статьи является шаманский танец в Тувe, который, рассматриваясь лишь как составляющий элемент камлания, пока не получил специального освещения в научной литературе. Обращение к данной теме связано с рядом проблем.

Первая проблема состоит в том, что в мифах и легендах многих, в том числе и тюркских народов, есть описания или хотя бы упоминания о танцах шаманов, описана история их появления, функциональное назначение. В опубликованных тувинских легендах, переведенных на русский язык и находящихся в научном обиходе, об этом ничего не говорится. К тому же в тувинском языке не выявлено специального слова для понятий «танцевать» и «танец» как таковой<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Тува, расположенная в самом центре азиатского материка, имеет особую историю развития: до 1911 года входила в состав Цинской империи, после свержения маньчжурской ига она была принята под протекторат России; с 1921 по 1944 гг. Тува была суверенным государством – Тувинской Народной Республикой; в октябре 1944 г. на правах национальной автономии вошла в состав СССР; после распада Советского Союза с 1991 г. – Республика Тыва в составе Российской Федерации.

<sup>2</sup> На сегодняшний день в Тувe существует термин *devis* – так называется «танец орла», и *samy* (*сам*), который является производным от слова *цям*, что связано с буддийским влиянием (ритуальные танцы в мистерии Цам).

К примеру, у сицилийских ведм просматривается генетическая связь с шаманством, так как они имеют духов-помощников и в своих видениях «летают ночью в неведомые края, где *танцуют под музыку* и пируют вместе с духами» [2, с. 9]. Естественно, что в XVI-XVII вв. и духи-помощники, и «страны», куда летали ведмы, представляли в народном воображении иначе, чем духи и иные миры сибирских шаманов. У шинязычных народов пери могут похитить человека, чтобы объявить о своём выборе. Если человек согласен, тогда пери учат его своему *танцу* [2, с. 10]. Дальше во время камланий шаман входит в транс и то поёт, то танцует. Смысл обряда – призыв пери, установка с ними связи. Когда, соблазнённые музыкой, словами песен и дымом можжевельника, духи приходят, шаман подражает их танцу и вторит их песне. Когда контакт с пери установлен, душа шамана должна вознестись вверх. Тело будет продолжать танец, но его второе «Я» полетит над горами, долами и другими странами. В песне шаман описывает свои приключения и возвращение. Очень похоже на обряд тувинских шаманов, но, по словам М.Б. Кенин-Лопсана, душа не покидает тело шамана [3].

У древних тюрков шаман назывался *кам*. Для обозначения ритуальных действий шамана употреблялось слово «шаманить» (камлать)<sup>3</sup>. Но были и другие выражения. В средневековые пользовались и словом «играть» в смысле шаманить (кирг. «бакши ойноп атат» – сравните у гуннов в середине V в. верховный шаман носил титул «ата-кам» («отец-шаман»). У уйгуров шаманский сеанс называется словосочетанием «пари уйнатмак» – заставить играть [духов] пари» или «пари-ойюн» – игра пери. Якуты называли шамана «оюн» («ойун») [4, с. 13-14]. Тот факт, что слово «играть», обозначающее шаманский сеанс, известно народам, которые (например якуты и туркмены) в течение нескольких последних столетий не имели между собой непосредственных связей, позволяет предполагать значительную древность термина. Слово «оюн» – тюркское, но возможно, что его связь с шаманским сеансом внушена представлениями иранской культуры («танцы пери» в шаманстве шинязычных дардов) [5]. Существует и такое мнение, что танец есть особенная и весьма совершенная форма игры, так как в танце мы находим важнейшие качества, присущие игре. Танец – свободная деятельность, которая не диктуется физической и моральной обязанностью, необходимостью. Его первостепенное требование – порядок, выраженный в наборе определённых рас и, в их строгой, зачастую, последовательности (это очень напоминает правила в игре). Процесс исполнения танца, как и процесс игры, предполагает наличие напряжения – стремления к разрядке, расслаблению. В этом контексте «взаимосвязь танца и игры кажется настолько очевидной, столь органичной и столь полной», что позволяет сделать вывод о тождестве их сущности [6, с. 15-16]. У хакасов шаманский танец носил название «пеелбек». Завершающим действием сеанса, после возвращения из далёкого путешествия, были *танцевальные* кружения юношей и девушек. В обряде «ымай тартханы» (испрашивание детей) 9 невинных парней и 7 непорочных дев повторяли за шаманом его движения и песнопения. Они являлись ответственными за игру и *танцы*, на которые, как считалось любила смотреть Богиня Умай – хранительница детских душ [7, с. 125]. Корейский шаман должен научиться не только искусству предсказания и изготовления амулетов, но и *танцевать* [8, с. 15].

Когда же мы читаем описания процесса камлания тувинских шаманов у русских и зарубежных исследователей, мы ни разу не встречаемся со словами «пляска» или «танец шамана». Однако шамановед М.Б. Кенин-Лопсан пишет: «"Шаман-бык" специально репетировал в своей юрте с молодым шаманом, учил его искусству исполнять шаманский танец» [9, с. 12]. В личных разговорах шамановед также настаивает на том, что

тувинские шаманы *танцуют* [10]. Тувинские современные шаманы расходятся во взглядах на танец как явление в процессе камлания: одни считают, что шаман, конечно же, танцует; другие считают, что это вовсе не обязательно, так как всё зависит от конкретного случая.

Вторая проблема заключается в том, что существуют разные точки зрения на движения тувинского шамана в обряде камлания. Первая: как только шаман начинает как-то двигаться (это может быть дрожь, покачивание, перебирание пальцев и т.д.), значит, он вошёл в контакт с духами, и этот процесс не контролируется им. Это и называют шаманским танцем<sup>4</sup>. Так рассуждает один из наших информаторов-шаманов [11]. Другая, противоположная: движения шамана подконтрольны ему. Он сам, при помощи духов, выполняет все путешествия, битвы, преподношения подарков и т.д. Таким образом, в самой шаманской среде танец шамана как явление осмысливается неоднозначно, в широкой градации от спонтанных телодвижений до контролируемых и вполне осознанных.

Третья проблема, вытекающая из первой, состоит в том, что во многих исследованиях понятия «танцевать (плясать, прыгать)» и «играть» обозначают суть одно – процесс камлания. На наш взгляд, разница все же есть. Вероятно, исследователи, воспитанные на иных культурных основах, телодвижения шамана, сопровождаемые ударами в бубен, воспринимали через танец. В их понимании это был, конечно, не совсем танец, но очень его напоминающий. Например, С.И. Вайнштейн о движениях шамана осторожно пишет – «Вдруг шаман ... резко вскочил. *Почти в танце* [курсив наш. – И.О.] он сделал несколько движений...» [12, с. 155]. Читаем у В.Н. Басилова: «Действия шамана во время камлания обычно дополняются телодвижениями, напоминающими своеобразный «танец» [13, с. 9]. Другие исследователи затрагивали вопрос о телодвижениях шамана вскользь, называя их то «танцевальными», то просто телодвижениями.

Эта проблема до сих пор не решена. Так, например, преподаватели физического воспитания Тувинского университета рекомендуют на уроках физкультуры использовать народные игры, танцы и физические упражнения национальных видов спорта, т.к. они продиктованы не только традиционным трудом и бытом, но и темпераментом народа, природными, историческими особенностями, т.е. генетически запрограммированы природой и климатом. При этом, перечислены национальные *сценические*, а не народные танцы. Например, А.Ч. Делег пишет: «Игры, состязания, самобытные физические упражнения, национальные виды спорта, средства закалывания, танцы народов характеризуются универсальностью, комплексностью своего воздействия» [14, с. 164-165]. Т.е., танец идет в одном ряду с физкультурой, при этом не рассматриваются его традиционные формы и не перечисляются средства выразительности. Это говорит об отсутствии специальной терминологии применительно к тувинскому танцу. Так, в сознании многих тувинцев физические игры, состязания и танец – явления практически однопорядковые.

Итак, главная проблема: правомерно ли телодвижения шамана в процессе камлания называть танцем? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно понять, что такое танец и что он из себя представляет.

Танец существовал и существует в культурных традициях всех человеческих обществ. За долгую историю человечества он постоянно изменялся, отражая культурное развитие общества. Существует огромное множество видов, стилей, форм, а главное – функций танца. Танец используется как способ самовыражения, социального общения, в религиозных целях, как состязательный вид спорта, как показательный вид искусства, как способ релаксации и психологической разгрузки, как способ облегчения трудового процесса, как форма телесной

<sup>3</sup> Языки алтаеязычных народов и жёлтых уйгуров сохранили эту традицию.

<sup>4</sup> В таком случае, это напоминает пляску св. Витта.

радости, как источник информации, как закодированный в движениях и позах эстетический идеал, как отражение этических норм любого исторического сообщества в конкретную эпоху.

Танцу посвящено множество работ, в которых его рассматривают с различных позиций. Общеизвестно, что танец является феноменом телесно-культурной и духовно-культурной деятельности человека, но отношение к нему у разных народов и в разные эпохи было различным. У одних народов (мексиканцев, индейцев) танцевали сами боги. У других танец рассматривался как недостойное богов дело (Аполлон не танцует, а сопровождает танцующих). В эпоху Средневековья и Возрождения танцы были уделом низших сословий – скоморохов, менестрелей, трубадуров, шпильманов и демонстрировали неблагородный тип поведения. Видимо, с тех пор отношение к танцам не претерпело значительных изменений. Что стоит отзыв Петрарки о танце? Танец, говорит он – это «развлечение столь же смешное, сколько позорное» [15, с. 11]. Для В.Я. Поппа «пляска есть не что иное, как судорожное усилие» [16, с. 162].

Но самое распространённое определение танца, которое встречается в энциклопедиях, следующее: «Танец (польск. *Taniec*, от немецкого *Tanz*) – вид искусства [курсив наш. – И.О.], в котором средством создания художественного образа являются движения и положения человеческого тела» [17, с. 503]. Если определение танца трактовать лишь через понятие искусства, то тогда нельзя допускать мысли, что танец существовал уже в палеолите, потому что искусство как таковое там еще не сформировалось. При этом, танец родился вместе с человеком как невербальный язык коммуникации. Тогда древние танцы разумнее воспринимать не как танцы в современном понятии, а как *дотанцевальные формы искусства* и как элемент культуры. Также мы не относим исполнение масовых, дискотечных танцев к искусству, но, тем не менее, мы всё равно используем термин «танцы». Для нас важно подчеркнуть, что танец не всегда вид искусства, художественные образы которого создаются средствами эстетически значимых, ритмически систематизированных движений и поз, не всякий танцевальный образ отличается художественностью и эстетической значимостью.

Отечественные дансологи трактовали танец лишь как средство создания художественного образа в искусстве. Но, исходя из многофункциональности феномена танца, имеется огромное количество танцев, в которых не ставятся цели создания художественного образа – это лечебные и оздоравливающие, военные и боевые и др. Таким образом, получается, что определять танец только как вид искусства – значит, объявлять «не танцем» почти половину танцевальных проявлений. В этом случае мы согласны с корректировкой стандартного определения танца, произведённое В.В. Роммом в его докторской диссертации: «Танец, явление культуры [курсив наш. – И.О.], в котором средством создания художественного образа являются движения и положения человеческого тела» [18, с. 25].

Размышляя в духе отечественных дансологов, танец шамана нельзя назвать танцем потому, что он не является видом искусства. А придерживаясь второй точки зрения, никто не будет оспаривать тот факт, что танец шамана – это явление культуры. Шаман – это человек, умеющий использовать психическую энергию и управлять ею, переходя в изменённое состояние, что называют медитативным шаманским трансом, путём камлания и произнесения призываний, и, как следствие этого – способности шаманов к левитации, ясновидению, трансформации в животные или растительные формы. Он является посредником между миром людей и миром духов, и воплощает в себе «пограничное состояние». Но внешнее проявление танца шамана (его движущая сторона) не всегда ярко выявлена для зрителя, часто только намечена. Шаман как бы обозначает, но не делает это «в полную ногу», как сказали

бы сегодня профессионалы. Дело в том, что основное действо происходит в невидимом для простого смертного мире, до нас доносятся только «отголоски» происходящего там действа. В борьбе с нечистыми силами шаман должен быть расторопным, изворотливым, ловким. За душу приходится бороться, а значит нужно много двигаться. Таким образом, чем сложнее случай, тем дальше шаман путешествует и, соответственно, интенсивнее двигается. В таком путешествии появляется опасность потерять свою душу. Чтобы сохранить душевное равновесие, ему и приходится двигаться. Есть камлания, где набор движений шамана минимален. Нет канонизированных движений, которые являются обязательными для всех. Каждый раз во время танца шаман двигается по-разному. Это зависит от местности, повода камлания, характера болезни человека и мн. др.

Пространство, где происходит танец, тоже несёт на себе информационную функцию. Оно, как и время, имеет важнейшее значение. Камлающий, также как и танцующий в другом смысловом контексте, намеренно воздействует на пространство вокруг себя, преобразуя его, что особенно ярко проявляется в обрядовых танцах. Новая реальность, которую создают шаманы, позволяет соединить в целостность, уравновесить диссонирующие, распадающиеся кусочки бытия и заново осознать человеку значение его собственной жизни. Чего добивается шаман, камлая? Главное – вернуть гармонию, равновесие. Ведь и здоровье человека многими целителями и врачами рассматривается как итог достигнутого духовного равновесия. В этом – главное предназначение шаманской практики, отсюда и функционально-смысловое наполнение танца шамана.

Танец – это огромный пласт человеческой культуры, который вбирает и передаёт своими собственными методами и средствами весь социально-унаследованный комплекс способов деятельности и убеждений, составляющих ткань нашей жизни. Человек – это целостность души и тела. Если речь – это выражение языка сознания, то телодвижения – язык тела, который у каждого народа имеет свою специфику. Мы полностью согласны с определением В.В. Ромма: «Танец – это творческий процесс перевода мысленных или музыкальных образов в зримые образы, создаваемые движениями и положениями человеческого тела» [18, с. 32]. Можно также сказать, что танец передаёт своим специфическим языком знания, верования, искусства, нравственность, законы, обычаи и некоторые другие способности и привычки, усвоенные человеком как членом общества. Танец, исполняемый в определённом человеческом сообществе, понятен только членам этого сообщества. Отсюда ясно, что танцы у каждого народа так же своеобразны, как и язык, традиции, костюм. Таков и танец шамана. Наблюдающие процесс камлания члены традиционного сообщества прекрасно понимают, что происходит, где сейчас находится шаман в данный момент. Сами камлания «теснейшим образом связаны с системой верований, со всеми аспектами материальной и духовной культуры, такими, как фольклор, мифология, декоративно-прикладная практика, музыкальное творчество» [19, с. 105]. Шаманская техника действенна и эффективна, если она опирается на устную и обрядовую традиции, которые хорошо известны аудитории.

Если говорить об определённом наборе движений шаманского танца, то здесь можно выделить следующие: кружение (обязательно по солнцу), перепрыгивание с ноги на ногу, подскоки на двух ногах, покачивание верхней части тела из стороны в сторону, «прислушивание», различные способы битья в бубен. У каждого шамана свой взгляд на танец в частности и на процесс камлания вообще. Добавим, что при исполнении любого танца желателен посторонний наблюдатель, и шаманский танец всегда исполняется для кого-то (духов, людей). Итак, при наличии всех вышеназванных компонентов, подвижное действо шамана, несомненно, можно считать танцем.



На сегодняшний день нет ни одной научной статьи не только о танцах тувинских шаманов, но и о народных танцах тувинцев в целом. Поэтому многие вопросы пока остаются открытыми. С каких сторон мы не рассматривали бы шаманский танец, мы должны помнить, что он не существует вне контекста ритуала камлания, поэтому изучение специфики

шаманских танцев не может идти в отрыве от процесса камлания и понимания сути шаманизма в целом. Нужно более детально изучать структуру и содержание процесса камлания, приближаясь к пониманию его сакрального смысла, скрытого от нас под множеством слоёв обыденного сознания.

#### Библиографический список

1. Яковлев, Е.К. Этнографический обзор инородческого населения долины южного Енисея и объяснительный каталог этнографического отдела музея. – Минусинск, 1900.
2. Басилов, В.Н. Шаманство у народов Средней Азии и Казахстана. – М.: Наука, 1992.
3. Личный архив автора. Рукопись. Л. 4.
4. Потапов, Л.П. К вопросу о древнетюркской основе и датировке алтайского шаманства // Этнография народов Алтая и Западной Сибири. – Новосибирск, 1978.
5. Басилов, В.Н. Шаманство у народов Средней Азии и Казахстана. – М.: Наука, 1992.
6. Герасимов, О.М. Народный танец и его сценическая жизнь // Герасимов, О.М. Музыка и танец: вопросы взаимодействия: сб. ст. – Майкоп, 2004.
7. Бутанаев, В.Я. Традиционный шаманизм Хонгорая. – Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2006.
8. Кальвайт, Х. Шаманы, целители, знахари. Древнейшие учения, дарованные самой жизнью / пер. с нем. М.В. Ильюшиной. – М.: Совершенство, 1998.
9. Монгуш, К.-Л. Магия тувинских шаманов. Тыва хамнарны хувулары. Magic of Tuvinian shamans. – Кызыл: Новости Тувы, 1993.
10. Личный архив автора. Л. 7.
11. Личный архив автора. Л. 2.
12. Басилов, В.Н. Избранники духов. – М.: Политиздат, 1984.
13. Басилов, В.Н. Среднеазиатское шаманство // IX Международный конгресс антропологических и этнографических наук: сб. ст. – Чикаго, 1972.
14. Делег, А.Ч. Психические особенности традиционных тувинских игр и состязаний // Науч. тр. Тувинского государственного университета. – Кызыл: ТывГУ, 2005. – Вып. III. – Том I.
15. Левинсон, А. Мастера балета: очерки истории и теории танца. – СПб., 1914.
16. Пропп, В.Я. Фольклор и действительность. – Л., 1976.
17. Балет: энциклопедия / гл. ред. Ю.Н. Григорович. – М.: Сов. энциклопедия, 1981.
18. Ромм, В.В. Танец как фактор эволюции человеческой культуры: дис. ... д-ра культурол. – Барнаул, 2006.
19. Анжиганова, Л.В. Шаманизм как религия // Религия и общество: материалы межвуз. науч. конф., 16 ноября 2002 г. / под ред. Л. В. Анжигановой. – Абакан: Изд-во ХГУ им. Н. Ф. Катанова.

#### Bibliography

1. Yakovlev, E. K. Etnograficheskij obzor inorodcheskogo naseleniya doliny yuzhnogo Eniseya i ob'yasnitel'nyj katalog etnograficheskogo otdela muzeya. - Minusinsk, 1900.
  2. Basilov, V. N. Shamanstvo u narodov Srednej Azii i Kazahstana. - M.: Nauka, 1992.
  3. Lichnyj arhiv avtora. Rukopis'. L. 4.
  4. Potapov, L. P. K voprosu o drevnetyurkskoj osnove i datirovke altajskogo shamanstva // Etnografiya narodov Altaya i Zapadnoj Sibiri. - Novosibirsk, 1978.
  5. Basilov, V. N. Shamanstvo u narodov Srednej Azii i Kazahstana. - M.: Nauka, 1992.
  6. Gerasimov, O. M. Narodnyj tanec i ego scenicheskaya zhizn' // Gerasimov, O. M. Muzyka i tanec: voprosy vzaimodejstviya: sb. st. - Majkop, 2004.
  7. Butanaev, V. Ya. Tradicionnyj shamanizm Hongoraya. - Abakan: Izd-vo HGU im. N. F. Katanova, 2006.
  8. Kal'vajt, H. Shamany, celiteli, znahari. Drevnejšie ucheniya, darovannye samoj zhizn'yu / per. s nem. M. V. Il'yushi-noj. - M.: Sovershenstvo, 1998.
  9. Mongush, K. -- L. Magiya tuvinskih shamanov. Tyva hamnarny huvulary. Magic of Tuvinian shamans. - Kyzyl: Novosti Tuvy, 1993.
  10. Lichnyj arhiv avtora. L. 7.
  11. Lichnyj arhiv avtora. L. 2.
  12. Basilov, V. N. Izbranniki duhov. - M.: Politizdat, 1984.
  13. Basilov, V. N. Sredneaziatskoe shamanstvo // IX Mezhdunarodnyj kongress antropologicheskikh i etnograficheskikh na-uk: sb. st. - Chikago, 1972.
  14. Deleg, A. Ch. Psihicheskie osobennosti tradicionnyh tuvinskih igr i sostyazaniy // Nauch. tr. Tyvinskogo gosudarstvennogo universiteta. - Kyzyl: TyvGU, 2005. - Vyp. III. - Tom I.
  15. Levinson, A. Mastera baleta: ocherki istorii i teorii tanca. - SPb., 1914.
  16. Propp, V. Ya. Fol'klor i dejstvitel'nost'. - L., 1976.
  17. Balet: enciklopediya / gl. red. Yu. N. Grigorovich. - M.: Sov. enciklopediya, 1981.
  18. Romm, V. V. Tanec kak faktor evolyucii chelovecheskoj kul'tury: dis. ... d-ra kul'turool. - Barnaul, 2006.
  19. Anzhiganova, L. V. Shamanizm kak religiya // Religiya i obschestvo: materialy mezhvuz. nauch. konf., 16 noyabrya 2002 g. / pod red. L. V. Anzhiganovoj. - Abakan: Izd-vo HGU im. N. F. Katanova.
- Статья поступила в редакцию 17.05.11*

УДК 008: 316.33

*Irkhen Irina I.* **MASS CULTURE AS EDUCATIONAL MEDIUM: REGIONAL PHENOMENA AND ALL-RUSSIA TENDENCIES.** The article is devoted to consideration of mass culture in the medium-artistic dimension. Mass culture extending areas of its influence, is changing the chronotope, in which artistic education is being developed. Conceptually three levels of mass artistic education are singled out, their content is made more concrete in the conditions of the contemporary mass globalization.

**Key words:** mass culture, consumption society, chronotope, educational medium, artistic education, background education, enlightenment education, purpose-oriented education.

*И.И. Ирхен, канд. пед. наук, доц. Смоленского государственного института искусств, г. Смоленск, E-mail: yulianairk@mail.ru*

## **МАССОВАЯ КУЛЬТУРА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: РЕГИОНАЛЬНЫЕ ФЕНОМЕНЫ И ОБЩЕРОССИЙСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ**

Статья посвящена осмыслению массовой культуры в средовом художественном измерении. Расширяя ареалы своего влияния, массовая культура изменяет хронотоп, в котором разворачивается художественное образование. Концептуально выделяются три уровня массового художественного образования, конкретизируется их содержание в условиях современной глобалистской массовизации.

**Ключевые слова:** массовая культура, потребительское общество, хронотоп, образовательная среда, художественное образование, фоновое образование, просветительское образование, целенаправленно систематическое образование.

Происходящий в России парадигмальный сдвиг, обусловленный глобальными вызовами и устремленный к достижению устойчивого развития, во многом зависит от уровня образования. В архитектонике художественного образования, как правило, выделяют два основных направления в зависимости от степени его профессионализации – специализированное и массовое. В специализированных учебных заведениях художественное образование нацелено на развитие творческой индивидуальности, на формирование целостной личности, готовой к профессиональной художественной деятельности в избранном виде искусства. Массовое художественное образование по своей сущности коррелирует с задачами общей инкультурации личности, ее приобщением к принятым в данном обществе культурным нормам и ценностям. Процессы глобализации неизбежно придают образованию, и в том числе художественному, иную логику развития. На протяжении двух последних десятилетий институт образования функционирует по рыночной траектории. Оно работает непосредственно на заказ потребителя, используя внешнюю привлекательность своих услуг. При этом формирующийся рынок образовательных услуг, демонстрируя платежеспособный спрос населения, стимулирует появление новых субъектов в виде негосударственного сектора.

Неоднозначность и внутренняя противоречивость рыночных реформ в этой сфере очевидна. С одной стороны, система образования приобретает значение национального приоритета, утверждается регионализация образования и плюрализм его форм, расширяется автономия вузов, изменяется классификатор специальностей. С другой стороны, критически снижающийся статус образования, его тотальная коммерциализация повышают роль регуляции системы образования рыночными механизмами.

Однако определяющее влияние рыночных приоритетов в сфере образования стимулирует крайний прагматизм, ведет к редукции и утрате им важнейших культурных функций, формированию «одномерного человека» (Г. Маркузе). Деформируется прежде всего художественное образование, демонстрируя опыт выживания в предлагаемых условиях. С этой позиции, художественность становится неким феноменом – лишним для человека, но в то же время она выступает атрибутивным качеством современной личности, от степени духовно-культурного, эстетико-художественного развития которой зависит процветание страны.

Очевидно, что сегодня доля художественно-эстетического начала снижена на всех уровнях образования. В массовой общеобразовательной практике искусство присутствует «на уровне биологического минимума», что порождает отчужденность детей от искусства. Дополнительным художественным образованием охвачено лишь 9% детей, у большинства из них отсутствует стимул оканчивать школу искусств [1].

Проведенный контент-анализ учебных планов Российского портала открытого образования ряда экономических специальностей («Бухгалтерских учет, анализ и аудит», «Финансы и кредит»), технических («Биоэкология», «Геоэкология») и гуманитарных специальностей («История», «Иностранный язык», «Педагогика и методика начального образования») показывает, что из действующего ГОСа ВПО полностью исключена эстетика. Курс «Культурология» включен либо в национально-региональный (вузовский) компонент, либо в дисциплины по выбору. Трудоемкость его освоения, определяемая самим вузом, колеблется от 52 часов (Открытый университет ДВГУ, Мичуринский государственный пединститут) до 68 часов (Московский госуниверситет сервиса) и даже 130 часов (Московский государственный институт геодезии и картографии). Между тем только гуманитарно-художественный цикл может держать в центре внимания человеческую душу, сохранять целостность личности. Исследования доказывают, что высокий уровень познавательной, творческой активности взрослых жителей крупных городов во многом зависит от внеурочных художественных занятий в школьные годы [2]. Такое понимание роли образовательной области «Искусство» учтено в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» [3].

Очерченная ситуация усугубляется доминированием в духовной сфере общества потоков массовой культуры. Согласно позиции А.Я. Флиера, эта особая, ничего не производящая культура, сосредоточена только на процессах потребления (вещей, информации, удовольствий) [4, с. 236]. Ее основными скрепами служат: ориентация на гомогенную аудиторию; опора на эмоциональное, коллективное, бессознательное начало; эскейпизм; общедоступность; быстрозабываемость; занимательность. Видный исследователь массовой культуры А.В. Костина акцентирует исключительную гибкость; способность трансформировать артефакты, созданные в рамках других культур, и превращать их в предметы массового потребления; коммерческий характер; использование клише при создании артефактов; связь со СМИ [5, с. 134].

Формируя свое семиотическое пространство и ориентируясь на «среднего» потребителя, массовая культура изменяет хронотоп, в котором разворачивается художественно-образовательный процесс. Многослойность хронотопа можно обнаружить через геокультурный, культурно-образовательный, инфраструктурный и другие параметры. На этой основе можно утверждать, что именно геокультурный хронотоп, воспроизводящий жизнестойкость и распространенность массовой культуры, определяет качественно новое состояние художественного образования.

В обществе потребления значение произведения искусства определяется в основном его потенциальной продажей, поэтому качество культурного продукта менее важно, нежели его реклама. Это просматривается в рейтингах продаж книжных хитов и «кассовых» кинопремьер начала 2011 г. Согласно сборам в России и странах СНГ складывается следующая иерархия: 1) «Санктум», триллер (реж. Алистер Гирсон) – свыше 58,5 млн. руб.; 2) «Орел Девятого легиона», триллер (реж. Нил Маршалл) – 55,5 млн. руб.; 3) «Зеленый Шершень», блокбастер (реж. Мишель Гондри) – 40,4 млн. руб.; 4) «Черный лебедь», драма (реж. Дарен Ароновски) – 39 млн. руб. [6]. Подобная ситуация типична и для других видов искусства. Репертуарному театру, с его традициями и школой, противостоят провинциальные антрепризы. Их считают «бедой современного театра», ввиду продвижения продукта массовой культуры, с банальным сюжетом и легкоузнаваемыми «штампами» известных актеров. «Кассовые» музыкальные концерты артистов все чаще сменяются еженедельными выступлениями на корпоративных или частных вечеринках. Появляются фирмы, специализирующиеся на этом бизнесе. При этом стоимость работы артиста зависит от «яркости его свечения» на данный момент.

Данную культурно-художественную картину обуславливают высокотехнологичные процессы, требующие от людей больших умственных и нервных усилий, и массовая культура служит зоной рекреации, современным мейнстримом. Апеллируя к социальным ожиданиям человека в художественно-привлекательной форме, она востребует легкие для восприятия фильмы, представления, публикации.

Геокультурный хронотоп, выражая общие черты художественной пространственно-временной организации в условиях массовой культуры, свидетельствует о направлении доминирующих ценностных ориентаций людей.

Современное общество, неотделимое от обилия информации, СМИ, системы быстрой связи, именуют «обществом потребления». Американский футуролог Э. Тоффлер усматривает в потребителе – достоинство культуры, а самого потребителя считает ее главным феноменом [7]. Единство потребляемой продукции и массовая вовлеченность в культуру выявляет «разжижение творческого ядра культуры» [8, с. 586], непонимание населением значения искусства для себя и общества, неумение адекватно воспринимать художественные произведения. Современную публику, «включенную» в культурную жизнь общества, представляет внешне ангажированная «эстетическая толпа» (по Г. Тарду) [9, с. 281–282]. Именно она определяет ценность товара, руководствуясь законами рынка, где художественно-эстетическая сторона служит для придания «товарного вида».

Таким образом, продукция массовой культуры, при всей неоднозначности и противоречивости ее восприятия и оценок, становится объективной реальностью современной эпохи, которую игнорировать невозможно. Организуя и структурируя региональную среду, она в определенной степени заполняет лакуну, возникшую вследствие модернизации системы художественного образования. И хотя эти влияния никак не учитываются, объективно они происходят и так или иначе активно выполняют образовательную функцию.

Проведенный анализ и наши наблюдения позволяют концептуально выделить три уровня массового художественного

образования – фоновое, просветительское и целенаправленно систематическое, каждому из которых присущ свой механизм передачи художественных ценностей.

Фоновое художественное образование отличается непринужденностью воздействия, автоматизм, преобладание чувственности. Оно базируется на основополагающей функции искусства, которую А.Я. Флиер определяет через «проектирование эстетически организованной (в пространственном, декоративном, интеллектуальном, эмоциональном и иных аспектах) среды обитания людей, насыщенной эталонными образцами порожденных искусством художественно-культурных ценностей» [4, с. 322]. Ассимиляция социального опыта происходит с помощью различных сред, которые и обеспечивают включение личности в родовую, почвенническую культуру.

Действительно, сегодня искусство становится фоном повседневного бытия человека. Образность языка искусства и многообразие его форм, «видение» меры, симметрии, соразмерности, гармонии цвета, света и их сочетаний, способность улавливать ритм, тональность, мелодические оттенки явлений – все это накапливается личностью посредством непринужденного внимания, невключенного зрения, впоследствии актуализируясь сознанием. Фоновое образование, будучи результатом неосознаваемого детерминирования, органически связано со всей противоречивостью художественной сути массовой культуры.

Анализ показывает, что освоение массовой культурой новых художественно-выразительных средств языка породил целый ряд противоречий: между сближением искусства с жизнью и его превращением в безликий фон, лишенный особой ауры; между клишированием образов искусства и их использованием в виде цитируемых «смысловых знаков»; между формированием потребительского общества и отсутствием у публики духовного самодвижения при общении с искусством; между смысловым и эстетическим содержанием художественного образа и его трансформацией в знак, языковую условность. В этом смысле правомерно говорить о «фоновой», косвенной суггестии (внушении). Ее ведущая роль в развитии чувства меры, симметрии, соразмерности при восприятии художественного произведения определяется целостностью данного процесса. Под фоновым воздействием массовой культуры складываются и своеобразные стандарты мышления, которые его унифицируют. В то же время стандартизация, присущая потребителю с заданными свойствами, поддерживает постоянный спрос.

Следовательно, фоновое образование как среда вчувствованного существования человека обращается к повседневности как к источнику новых позитивных возможностей художественно-эстетического опыта. В ситуации упразднения художественного вкуса для трансляции художественных ценностей, равно как и псевдоценностей, фоновым образованием задействуются механизмы стереотипности, стандартизации, подражания, косвенной суггестии, эпипинга (переключения восприятия, рассеянности). Находятся и соответствующие средства – мода, выбор палитры, звучащая и информационная, коммуникативная среда. Разомкнутые границы воздействия художественного образа на личность – наличие недосказанности за произнесенным в слове, пластике, ритме, интонации, цвете – служат источником эмоциональных переживаний, эстетического отношения к действительности.

Просветительское образование определяется распространением знаний, «культурнической деятельностью» (по Д.Н. Ушакову). Реализуемый посредством театрализованных представлений, концертов, выставок, презентаций этот уровень базируется на механизме активной «включенности» населения, его художественного реагирования.

В массовом обществе художественно-потребительские предпочтения во многом формирует художественная сторона товарного знака. Обыденный факт становится художественным во многом благодаря сравнению, аллегории, эпитету,

метафоре, синестезии и др. Это наиболее выпукло просматривается в рекламных слоганах крупнейших торговых фирм и центров. Вот лишь некоторые из них: «Притяжение цвета» (губная помада Oriflamme); «Когда океан встречается с небом» (Gant Adventure, туалетная вода для мужчин); «Прикосновение стиля» (Lacosta, аромат для мужчин); «Розовый цвет. Доверься ему – и нет пятен» (пятновыводитель Vanish); «Октябрьская революция цен!» (Арбат-Престиж) и др.

Известно, что в литературе такие выразительные средства, как тропы выступают номинативной единицей, «фигурами переосмысления», выполняющими декоративно-эстетическую функцию в тексте. Имеется и понятие «художественная тропа». Возможно допустить мысль о существовании художественной тропы по отношению ко всем художественным преобразованиям. Очевидно, что «тропа» имеет свои модели в разных видах искусства, модифицируя основные из них. В недрах массовой культуры складывается «потребительская художественная тропа». Благодаря двуплановости выражения, использования средств художественной образности в экспрессивных целях, просветительское образование привлекает красотой товара, форсирует эмоции восторга и любования, в конечном счете, вызывая наслаждение.

Происходящая в эпоху постмодернизма артизация общественной и личной жизни все больше строится по законам жанра (завязка, развитие событий, кризис, финал). Действие принципа художественной тропы обнаружимо, например, в политических брифингах, выборных кампаниях, телевизионных ток-шоу. В шоу превращаются даже новостные и аналитические передачи. Все это формирует артизированную личность.

Можно утверждать, что массовая культура, получая обширное распространение в условиях глобализации, определяет интенцию развития российского художественного образования. Процесс нащупывает стихийный выход между противоречиями. Парадоксальным является тот факт, что в глубинах товарного производства, массовой культуры «прорастает» образовательный фактор. Сама жизнь вносит новые факторы в цепочку: образование → товар → просветительство. Здесь просматривается расширение инфраструктурного хронотопа художественного образования, который вовлекает в просветительство другие отрасли хозяйства, в частности торговлю и транспорт.

Согласно данным международной аналитической компании Nielsen, количество гипермаркетов в России за последние шесть лет увеличилось более чем в пять раз [11]. На конец 2010 г. в стране функционируют 318 магазинов формата гипермаркета (по другим данным – 477), без учета 39 магазинов Metro Cash&Carry. В целом доля гипермаркетов на российском рынке розничной торговли в 2010 г. составляет до 10%. По прогнозам, в ближайшие годы их количество будет неуклонно расти за счет освоения новых региональных рынков в городах с населением 50–100 тыс. человек.

В рыночной борьбе за целевого потребителя гипермаркеты не только формируют широкий товарный ассортимент, но и предлагают культурно-художественные проекты. Это обеспечивает качественный скачок в приросте численности покупателей. Характерно, что сами управляющие гипермаркетами акцентируют целенаправленный маркетинг культурных услуг, сулящий покупателю праздник и удовольствие. В результате визит в гипермаркет все меньше напоминает обычный шопинг, становится самостоятельной формой времяпрепровождения, своеобразным праздничным обретением и товара, и впечатлений, и образности, и знаний.

Проведенный контент-анализ Интернет-сайтов гипермаркетов показывает, что свыше 21% из них сочетают торговую деятельность с художественно-просветительской. Это присуще гипермаркетам типа «Мега», «Глобус», «Мосмарт», «Метро». Так, в ярославском гипермаркете немецкой сети «Глобус» только за март 2011 г. проведено 12 праздников и специ-

альных акций: большой городской праздник на парковке, детские и семейные мероприятия, акции для деловой части населения и широких социальных слоев. Масленица, собрав на парковке свыше 1 тыс. зрителей, включала художественную программу и инициировала продажу более 700 блинчиков с красной икрой и медом.

Перечень культурно-художественных проектов «Глобуса» довольно просторен. Это концерты ВИА «Поющие гитары» и «Самоцветы», акция «Меткий стрелок» с гарантированным призом для каждого, конкурс детского рисунка и студия аква-грима, знакомство с фауной России в передвижном зоопарке на парковке, конкурсы в холле гипермаркета «Поздравь любимую», «Раскрась скворечник», аттракционы и катание детей на пони. Результативность массированного культурного «каскада» выливается в возрастание численности покупателей на 67 тыс. человек по сравнению с предыдущим месяцем и соответственно большую прибыльность.

Ежемесячные культурно-художественные проекты типичны для гипермаркетов «Глобус» в других российских городах. Так, зимняя феерия праздников в рязанском «Глобусе» вбирает конкурс детского рисунка, встречи с Дедом Морозом и Снегурочкой, аква-грим и шоу воздушных шаров, отправку через почтовую службу гипермаркета писем Деду Морозу с вручением подарка автору лучшего послания. В итоге гипермаркет оказывается средой, позволяющей родителям восхищаться своими талантливыми детьми.

В семейном гипермаркете «Мега» функционирует целая инфраструктура для просветительского образования: кинотеатр нового поколения «Kinostar De Lux» (с 12 кинозалами); детский клуб «Мега»; школа фигурного катания. Программа клуба друзей «Смешарики» включает: катания с горки, занятия творчеством, просмотр мультфильмов, образовательные праздники и познавательные часы, освоение обучающих компьютерных программ. Привлечение опытных педагогов, аниматоров, ростовых кукол превращает каждое мероприятие в захватывающую интерактивную программу, нацеленную на развитие познавательной мотивации, творческих и интеллектуальных способностей. Это доказывает, что семейный центр потребительской торговли предоставляет целый комплекс услуг, сочетая игру с творчеством, развлечение с обучением.

Сеть гипермаркетов «Мосмарт», объединяющая 17 крупнейших торговых центров, открывает бесплатные детские комнаты для 3–8 лет. В начале 2010 г. реализована совместная акция с кинокомпанией «Dream Works» и газетой «Мой район», охватившая более 200 тыс. человек. Финалом акции, приуроченной к премьере фильма «Шрек навсегда», стал бесплатный концерт группы «ВИА ГРА», которая и определила победителя для поездки в Коста-Рику. Проводимые культурные акции «Мосмарта» направлены на удовлетворение потребительских, в том числе и художественных, интересов российских семей.

Организацию художественно-просветительской деятельности в гипермаркетах можно считать становящейся тенденцией не только в России, но и странах СНГ. К примеру, в Республике Беларусь столичные гипермаркеты «Гиппо», «ProStore» и др. организуют праздничные концерты звезд белорусской эстрады, вручение ценных призов победителям лотереи, сюрпризы для всех пришедших.

В современных реалиях центры потребительской торговли практикуют концерты-презентации новых музыкальных альбомов под названием «Ближе к звездам», «живые» акустические концерты. Причем популярные, и совсем молодые исполнители выдвигают в этом неожиданном формате выступлений возможность смелого творческого эксперимента, апробации на массовой аудитории своих новых композиций.

Таким образом, сам рынок раздвигает рамки образовательной системы, стремясь проторить новые пути, открыть новые возможности художественно-просветительского образования в России.

Целый ряд возникающих массовых художественных феноменов связан с московским метрополитеном, который благодаря арт-проектам обрел имидж «музея под землей». Свои истоки художественное просветительство здесь берет в 2004 году с фотовыставки «Города мира в московском метро». Несколько позже утверждает себя другой феномен – «поезд художественного просвещения» [12]. В 2007 г. на Арбатско-Покровскую линию метро впервые вышел поезд «Акварель» с выставкой работ известного художника-акварелиста С. Андрияки и его учеников. Затем в поезд стали помещать репродукции картин из коллекции знаменитых музеев страны – петербургского Русского музея и московского Музея изобразительных искусств им. А.С. Пушкина. Этот художественный проект не единичен, его логическим продолжением служит формирование поездов другой жанровой направленности. В 2010 г. стартовал арт-проект «Поэзия в метро». В вагонах на русском и испанском языках были представлены стихи и биографии Нобелевских лауреатов – П. Неруды и Г. Мистраль, авангардистов В. Уидобро и Г. Рохаса и др. Характерно, что реакция пассажиров на художественные проекты метрополитена стабильно положительная.

Художественное просветительство столичного метрополитена просматривается и в феномене устройства выставок. Речь идет о совместном некоммерческом проекте компании «Олимп» и Центра фотографии им. братьев Люмьер. На протяжении трех месяцев 2010 г. самые интересные работы действующей выставки «Советское фотоискусство 60-70-х» представлены более чем на 4 тыс. рекламных поверхностей метрополитена. В 2011 г. проект находит свое продолжение в выставке «Московские истории. XX век».

Практика показывает, что людям нравятся «островки красоты» в суетности повседневности. Недаром на станции «Воробьевы горы» практически создан музейный зал с периодически меняющимися экспонатами. В ноябре 2010 г. здесь установлены 10 огромных цилиндров-витрин, внутри которых движущиеся конструкции с музейными экспонатами из фарфора. «Я такого еще не видел» – эти слова характерны для каждого остановившегося перед витринами. Музейная выставка в помещении станции являет своеобразное «ноу-хау» метрополитена.

Следовательно, в реалиях массовой культуры художественное просветительство обретает новые формы, новые способы воздействия на массовую аудиторию. Снижение подвижности учителя и интеллигенции в целом, в условиях рынка восполняется другими субъектами просвещения

народа. Предлагаемое с их стороны просветительское образование носит в основном негэнтропийный характер.

Наконец, целенаправленно систематическое художественное образование сопрягается с дополнительным художественным образованием детей и реализуется через систему кружков, любительских клубов, арт-студий и т.д. Сегодня при фитнес-клубах, оздоровительно-рекреационных центрах открываются детские клубы и танцевальные студии, множатся частные развивающие центры для детей от 9 месяцев до 7 лет, например, в Смоленске центр «Сема» – с широким спектром развивающих курсов интеллектуальной, творческой, оздоровительной направленности. Становясь частью ландшафта региональной среды, они обогащают культурно-образовательный хронотоп, что влечет к усиливающейся коммерциализации художественного образования. В то же время массовый перевод детских школ искусств в автономные учреждения ослабляет академическую составляющую образования, вынуждает вводить общеэстетические программы. Ребенок преимущественно приобретает исполнительские навыки. Выхолащиваются и художественные школы, ибо рынок не прерывно просит от народных промыслов в основном китча. Фактически коммерциализация художественного образования закрывает классический «образовательный шлагбаум» для участников бесплатных кружков в связи новой формой финансирования общеобразовательных школ.

Синхронно формируется новый феномен. Под воздействием массовой культуры из ДМШ исчезают детские духовые оркестры, дети не идут учиться играть на исконно русских инструментах (баяне, балалайке). При этом «новые поставщики» образовательных услуг предлагают формы работы, отвечающие потребностям платежеспособного населения. Среди них: эстрадные отделения, театры и студии эстрадной песни, где детей с 7 лет учат петь под фонограмму.

Таким образом, массовая культура, последовательно расширяя ареалы своего влияния, трансформирует логику развития художественного образования, придает ему нелинейный характер. Художественное образование, как значимая социокультурная ценность, форма культурного воспроизводства, одновременно становится продуктом и моделью массовой культуры. Совокупное влияние геокультурного, инфраструктурного, культурно-образовательного хронотопов находит выражение в феноменах и процессах различной уровневой дифференциации, которые служат реакцией на массовизацию российского общества.

#### Библиографический список

1. Стенограмма совместного заседания коллегий Министерства культуры Рос. Федерации и Министерства образования и науки Рос. Федерации 20 янв. 2011 г. [Э/п]. - URL: [http://www.mkrf.ru/upload/mkrf/mkdocs2011/14\\_02\\_2011\\_1.doc](http://www.mkrf.ru/upload/mkrf/mkdocs2011/14_02_2011_1.doc).
2. Фохт-Бабушкин, Ю.У. Искусство в жизни молодых поколений России: Достигнутые эффекты, упущенные возможности и сохраняющиеся надежды. – СПб.: Алетей, 2005.
3. Фомина, М.А. Перспективы развития художественно-эстетического образования в контексте построения модели «Наша новая школа» / М.А. Фомина, Е.А. Кочерова, Т.А. Климова // Музыка в школе. – 2009. – № 5.
4. Флиер, А.Я. Культурология для культурологов. – М.: Согласие, 2010.
5. Костина, А.В. Массовая культура как феномен постиндустриального общества. – М.: URSS, 2011.
6. Тоффлер, Э. Третья волна: перевод с англ. – М.: АСТ, 2004.
7. Хит-парад фильмов: кинокомплекс «Родина» [Э/п]. - URL: <http://kinokompleks.net/xit-parad-filmov>.
8. Зиновьев, А.А. На пути к сверхобществу. – М., 2000.
9. Тард, Г. Мнение и толпа // Психология толп. – М., 1998.
10. Nielsen прогнозирует рост числа гипермаркетов [Э/п]. - URL: <http://www.foodset.ru/news/672>
11. Катится, катится расписной вагон [Э/п]. - URL: [http://www.sobesednik.ru/publications/sobesednik/2007/03/13/underground\\_art\\_education](http://www.sobesednik.ru/publications/sobesednik/2007/03/13/underground_art_education)

#### Bibliography

1. Stenogramma sovmestnogo zasedaniya kollegij Ministerstva kul'tury Ros. Federacii i Ministerstva obrazovaniya i nauki Ros. Federacii 20 yanv. 2011 g. [Eh/r]. - URL: [http://www.mkrf.ru/upload/mkrf/mkdocs2011/14\\_02\\_2011\\_1.doc](http://www.mkrf.ru/upload/mkrf/mkdocs2011/14_02_2011_1.doc).

2. Foht-Babushkin, Yu. U. *Iskusstvo v zhizni molodykh pokolenij Rossii: Dostignutyie efekty, upuschnyye vozmozhno-sti i sohranyayushiesya nadezhdy*. - Spb.: Aleteiya, 2005.
  3. Fominova, M. A. *Perspektivy razvitiya hudozhestvenno-esteticheskogo obrazovaniya v kontekste postroeniya modeli "Na-sha novaya shkola"* / M. A. Fominova, E. A. Kocherova, T. A. Klimova // *Muzyka v shkole*. - 2009. - № 5.
  4. Flier, A. Ya. *Kul'turologiya dlya kul'turologov*. - M.: Soglasie, 2010.
  5. Kostina, A. V. *Massovaya kul'tura kak fenomen postindustrial'nogo obshchestva*. - M.: URSS, 2011.
  6. Toffler, E. *Tret'ya volna: perevod s angl.* - M.: AST, 2004.
  7. *Hit-parad fil'mov: kinokompleks "Rodina" [Eh/r]*. - URL: <http://kinokompleks.net/xit-parad-filmov>.
  8. Zinov'ev, A. A. *Na puti k sverhobschestvu*. - M., 2000.
  9. Tard, G. *Mnenie i tolpa // Psihologiya tolpy*. - M., 1998.
  10. Nielsen prognoziruet rost chisla gipermarketov [Eh/r]. - URL: <http://www.foodset.ru/news/672>
  11. Katitsya, katitsya raspisnoj vagon [Eh/r]. - URL: [http://www.sobesednik.ru/publications/sobesednik/2007/03/13/underground\\_art\\_education](http://www.sobesednik.ru/publications/sobesednik/2007/03/13/underground_art_education)
- Статья поступила в редакцию 11.06.2011*

УДК 009

*Nabilkina L.N. CITY AS CULTUROLOGICAL PHENOMENON.* The work touches upon the problem of the development of the city as a centre of civilization. It gives the definition of "city culture", distinguishes its types, pays special attention to the differences between city mentality and country one. The author analyzes the causes of migration and the influences of migrants on the natives.

**Key words:** civilization centre, urbanization, assimilation, downshifting, self identity, the problem of isolation.

*Л.Н. Набилкина, канд. фил. наук, доц. ГОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара», E-mail: nabilkina@yandex.ru*

## ГОРОД КАК КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

В работе рассматривается развитие города как центра цивилизации, дается понятие «городская культура», выделяются ее типы, уделяется внимание различиям между городским и сельским менталитетом. Автор анализирует причины миграции и влияние, которое мигранты оказывают на коренное население.

**Ключевые слова:** цивилизационный центр, урбанизация, ассимиляция, миграция, самоопределение, проблема изоляции.

Определяя город как культурологический феномен, мы должны выяснить, почему город стал играть такую важную роль в жизни людей, как он повлиял на человеческую культуру, и какую роль он играет в переходе от культуры к цивилизации.

Как известно, переход человечества к городской культуре произошел в VII веке до Р.Х. в Восточном Средиземноморье. Именно там мы находим истоки современной цивилизации. Восточное Средиземноморье – самое благоприятное место для развития человечества. Средняя годовая температура там – 23 градуса по Цельсию – признана самой комфортной для человека. Впоследствии человеческая культура распространилась в близлежащие области, а затем и по всему миру. Государства начали складываться вокруг городов. Нам хорошо известны города-полисы Древней Греции и их роль в формировании человеческой культуры. Затем пришла очередь Древнего Рима, который распространил городскую культуру на все завоеванные им провинции.

Но далеко не все народы любили города. Кочевые племена, составившие империю Чингиз-хана, или племена англов и саксов, завоевавших Британию, разрушали города, считая их рассадником порока.

Как бы то ни было, города развивались, и без них трудно вообразить историю человечества. Как заметил Ф. Бродель, оценивая роль городов в истории Европы, «*город – новая судьба мира, он беспрестанно вершит жизнь людей, открывая двери того, что мы зовем историей*» [1, с. 509].

Город формирует свою собственную культуру. Повышенный интерес к городу, к городской жизни обозначился еще в XIX – начале XX века. В середине прошлого века сформировалась специальная наука – «урбанистика». Эта наука занялась исследованием проблем, связанных с географиче-

ским, демографическим, социологическим, архитектурным, историческим положением города. Однако урбанистика оказалась не в состоянии ответить на все социально-культурные вопросы, возникающие в связи с понятием «город». Вот почему урбанистика вошла в тесный контакт с культурологией. Если урбанистика занималась «предметным» изучением города и городской жизни, то культурология рассматривала эту проблему в целом, в социально-культурном ракурсе.

Изучение города с культурологических позиций предполагает его исследование как феномен, в совокупности всех его проявлений, как целое. Культурологический подход позволяет рассматривать город в его ипостасях: древний город, средневековый город, современный город.

На Руси древние города связаны с северной славянской культурой. Первые города возникают на пути «из варяг в греки» и связаны с образованием Новгорода Великого и Пскова. Древнерусская эпоха послужила развитию древнерусского государства, укреплению его внутренних и внешних связей. Древнерусский город являл пример и древней демократии. В Новгороде было место для сбора горожан, служившее для решения насущных городских проблем. Но распространенное мнение, что вече объединяло всех жителей города, является ошибочным. На вече могло уместиться не более 50 человек, так что это собрание предназначалось лишь избранным.

Есть существенное отличие между терминами «город» и «городище». Городище – это предвестник города, его укрепленная часть. После того, как в город назначался князь или посадник, для него строили Кремль. Возле Кремля продолжал строиться город. Есть еще обстоятельство, которое отличает древнерусский город от городов Западной Европы. Город, имевший окончание «бург», не подчинялся местным правителям – князю, графу или шерифу – только королю. Показатель-

но, что Великий Новгород также не имел князя. Горожане «приглашали» князя, заключая с ним своеобразный контракт. В случае нарушения этого контракта или ввиду недовольства жителей города, князь изгонялся. Так произошло и с Александром Невским вскоре после его победы над шведами.

Интересно отметить, что в скандинавском языке существовало слово “gardar”, образованное от русского «град». Новгородскую Русь скандинавы называли «гардарикой» – «страной городов». Это является подтверждением тому, что Русь изначально имела города. А вовсе не была окраиной цивилизации.

Постепенно на Руси начинает формироваться «городская культура». В город потянулись жители окрестных деревень, формируя цех ремесленников, мастеровых, обслуги. Наиболее расторопные выбились в «гости» – торговый люд, купцов. Набирает силу процесс урбанизации. «Культура города» является особой категорией, обозначающей созданную людьми искусственную среду обитания, включающую в себя такие компоненты, как традиции, нормы и ценности, образ жизни, менталитет.

Выделяется три типа городской культуры. Первый тип возник в древности и объединял традиционную городскую культуру периода доиндустриального общества. Второй тип связан с индустриализацией. В Западной Европе точкой отсчета является 1688 год – период «Славной революции» и окончательной победы буржуазии. В России – период, следовавший за отменой крепостного права. Второй этап связан с резкой урбанизацией, с ростом численности в городах, с притоком сельских жителей. Третий этап знаменует победу урбанистической культуры, вернее урбанистической цивилизации, и характерен для постиндустриального общества, который в США и Западной Европе наступил во второй половине XX века, а в России – в конце века прошлого и начале века нынешнего. Но ростки урбанистической цивилизации мы находим еще в конце 20-х- 30-е годы XX века. Наиболее полно и ярко этот процесс нашел отражение в произведениях западных писателей – Ж.П. Сартра и Г. Миллера, а первым писателем, выразившим угрозу наступления урбанистической цивилизации в своем творчестве, был Максим Горький.

Особую категорию городских жителей представляют «мигранты». Как правило, их привлекают очень большие города: Лондон, Париж, Нью-Йорк или Москва. Там им легче всего найти работу. Там они востребованы. Было бы куда легче решить проблему мигрантов, если бы жители больших городов согласны были выполнять ту работу, которую они выполняли 20 – 30 лет назад. Сейчас такая работа кажется им не престижной, тяжелой. Проблему решают мигранты: они согласны на любую работу и за меньшие деньги. Они, как правило, образуют землячества и живут компактно в городах Западной Европы и США. В Москве таких районов, где бы представители иного народа жили бы обособленно, нет. Но это вовсе не значит, что мигранты ассимилируются с местным населением. Они превращают отдельные общегития, рынки и просто здания в свои «независимые» территории, куда нет доступа даже полиции. И в этом состоит немалая опасность. Это прежде всего касается представителей народов Юго-Восточной Азии и арабского мира. Там они устанавливают свои законы, живут по своим обычаям. Государство и местные власти борются с нелегальной эмиграцией, но недостаточно эффективно. Это попустительство властей может дорого обойтись и государству, и государствообразующему народу, не говоря уже о глубинных городских традициях, «душе города». При неконтролируемой миграции события могут развиваться по «хазарскому варианту». В результате смешения несмешиваемых культур может возникнуть город-химера, а позднее и народ-химера.

Горожане всегда свысока относились к сельским жителям, «деревенщине». Однако среди горожан во второй половине XX века отмечается «рурализация», т.е. стремление при-

обрести недвижимость за городом, в сельской местности. Но этот процесс в Западной Европе, особенно в Англии, коренным образом отличается от России. Если в Англии, где 80% населения живет в городах, иметь загородный дом означает приобщиться к избранному, то в России этот процесс до недавнего времени был связан с чисто практическими интересами: получить дополнительную возможность обеспечения себя продуктами питания. В Англии владение землей означает высшую роскошь и ценность, а единственные траты, на которые англичане не жалеют денег – обустройство собственного дома. Непременным условием существования дома является собственный садик. На этом участке земли не выращивают огурцы, помидоры или картошку, только – цветы или другую декоративную зелень. Сад в представлении англичанина – это зеленый газон, на котором стоит, в лучшем случае, набор для барбекю.

С недавних пор эта тенденция наметилась и в России. По мере роста благосостояния русские также предпочитают проводить свободное время на природе. Но в последнее время с Запада к нам «перебралась» еще одна тенденция – «дауншифтерство». «Дауншифтеры» – это, как правило, вполне состоявшиеся в городе люди, с неплохим материальным достатком, которые бросают престижную работу и карьеру и переходят на, так называемый, более низкий уровень жизни. Такое поветрие началось на Западе и распространилось на нашу страну. Наиболее яркий пример «дауншифтерства» – Герман Стерлигов – политический обозреватель и общественный деятель, один из первых мультимиллионеров России.

Горожан можно разделить на три категории: «старые» горожане, несколько поколений которых прожили в городе; горожане в первом поколении и вчерашние жители деревень, совсем недавно переехавшие в город. Как правило, именно от первой категории идут собственно городские традиции, и они определяют лицо города. Что касается лиц третьей категории, то они являются носителями деревенского уклада жизни. Причем в худшем понимании этого слова. Они демонстративно не хотят соблюдать и уважать традиции города, не привыкнув к городскому укладу жизни.

Еще одним отличием горожанина от сельского жителя являются развлечения. Профессор Е. Дуков в своем интервью «От Рима до дискотеки», данным А. Константинову, замечает, что еще Аристотель противопоставил «развлекающегося» жителя полиса «неотесанному» крестьянину. Главное качество горожанина, как считал великий мудрец, остроумие и утонченность, в то время как сельского труженика отличают серьезность и неспособность понять тонкую шутку. То есть урбанизация – это не просто переселение людей из деревни в город, это процесс трансформации личности человека, наделяя его качественно новыми свойствами. Макс Вебер определял город как «рыночное поселение», а это означает, что поведения горожан диктует рынок. В нем отсутствует сакральное начало, а присутствует свобода выбора, в том числе и развлечений.

Концепция времени у горожан тоже отличается от понятия сельского жителя. У сельского труженика понятие свободного времени практически отсутствует. Оно определяется надобностью: рано ложиться и рано вставать. Это наложило свой отпечаток и на семейную жизнь, семейные ценности.

У крестьян характерны ранние браки. У них развлечения существуют лишь в ранней молодости, до брака. Молодой человек приводит в дом жену-труженицу, жену-помощницу по быту. В городе же развлечения четко отделены от работы и занимают гораздо более важное место в жизни. Сельские жители едут в город не в последнюю очередь от скуки сельской жизни. Вот почему «развлечениями» занята более возрастная категория жителей. Для горожан характерно более позднее вступление в брак.

Русская молодежь переняла у западной обычай иметь «гёль» или «бой» фрэнда. Такие отношения ни к чему не обя-

зывают партнера. Брак заключается обычно после 30, после чего рождаются дети. Такая практика не только разрушает традиционные устои русской семьи, но и отрицательно сказывается на детях. Поэтому мы видим большое количество мам, больше похожих на бабушек, в городах Западной Европы и США. Видимо, скоро мы увидим такую же картину в городах России.

Продолжая тему развлечений и, возвращаясь к статье А. Константинова «От Рима до дискотеки», скажем, что дискотека – это пляшущая толпа одиноких. Здесь мы обращаемся к очень важной теме – одиночества в толпе, одиночества в городе. В деревне одиночества практически нет. Даже будучи один, человек связан огромным внешним миром, с природой тысячами незримых нитей. В городе одиночество ощущается по-другому. Даже на дискотеке человек остается одинок. Как замечает А. Константинов, *«дискотечные танцы – это танцы в одиночку... В этом измененном пространства-времени человек получает возможность спрятаться в толпе, «быть собой». То есть осмыслить и ощутить свое я. Здесь господствует автокоммуникация – общение с самим собой. А человек как индивидуальность как раз и рождается в таком пространстве самоопределения»* [2, с. 1]. В этом интервью за верным посылом следует ложное утверждение. Человек развивается только в обществе. Вне общества человек развивался бы как животное, и никакого «самоопределения» не наступило бы. Дискотека это одна из форм ухода от общества. Попытка «скрыться в толпе».

Но это только один взгляд на современную дискотеку, так сказать, пессимистический. Другой взгляд – дискотека – это модернизированные танцы. Действительно, на дискотеку можно прийти с друзьями или один, но встретить там друга или подругу и уйти вместе... Подобным образом можно рассматривать и концепцию города в целом. Ее можно анализировать с точки зрения отчуждения, а можно – гуманистически. «Душа города» раскрывается в зависимости от взгляда автора на окружающую действительность.

Таким образом, можно заключить, что город представляет собой сложное культурологическое явление, нуждающееся в дальнейшем изучении. С момента основания первых городов и до настоящего времени город прошел длинную дистанцию. Он породил новую социальную общность – горожан, которые в своем развитии, как и сам город, совершили качественную трансформацию. Горожане отделились от сельских жителей сначала по способу деятельности, образу жизни, а затем – ментально. Городской образ жизни породил и соответствующее времяпрепровождение: интеллектуальный досуг, элитарное искусство и менее высокое – уличный балаган и современную дискотеку. Город усилил отчуждение людей, их самоизоляцию, стремление снизить свой социальный статус – «дауншифтерство». Город имеет свои преимущества по сравнению с сельской местностью, но он имеет и свои серьезные недостатки. Разобраться во всех изменениях, произошедших с городом и горожанами, задача наших будущих поисков и исследований.

#### Библиографический список

1. Бродель, Ф. Структура повседневности: Возможное и невозможное. Материальная цивилизация, экономика и капитализм XV – XVIII вв. – М.: Прогресс, 1986. – Т. I.
2. Константинов, А. От Рима до дискотеки. Свободное время с точки зрения истории и социологии // Русский репортер. - 2010. - 05 августа.

#### Bibliography

1. Brodel', F. Struktura povsednevnosti: Vozmozhnoe i nevozmozhnoe. Material'naya civilizaciya, ekonomika i kapitalizm XV - XVIII vv. - M.: Progress, 1986. - T. I.
2. Konstantinov, A. Ot Rima do diskoteki. Svobodnoe vremya s tochki zreniya istorii i sociologii // Russkij reporter. - 2010. - 05 avgusta.

Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 130

**Fortunatova V.A. ANTHROPOLOGY OF FIGURATIVE STATES AS MORALLY DIDACTIC PROBLEM.** In this article the meaning of image is analyzed. It's aim is saving the culture- anthropological heritage. The classical images exist in a contemporary conscience on a level of understandings the art culture (the epistemological level). But they are not demanded as factors of emotional and moral influence on personality.

**Key words:** image, culture, pedagogics, modernity, process, reception, figurative ethos.

**В.А. Фортунатова**, д-р фил. наук, проф. НГПУ, г. Нижний Новгород, E-mail: fortunatova2@mail.ru

## АНТРОПОЛОГИЯ ОБРАЗНЫХ СОСТОЯНИЙ КАК ПРАВСТВЕННО-ДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье анализируется значение образа для сохранения культурно-антропологического наследия. Классические образы существуют в современном сознании на уровне понятий художественной культуры (гносеологическом), но не востребованы как факторы эмоционально-нравственного влияния на личность.

**Ключевые слова:** образ, культура, педагогика, современность, процесс, рецепция, образный этос.

Третий Российский культурологический конгресс с международным участием, состоявшийся 27-29 октября 2010 года, отдельную секцию посвятил «образу и понятию в культурологии и научной онтологии». Интерес к этому кругу проблем глубоко закономерен. Вербальность, визуальность, аудиальность, тактильность — все эти «ощущенческие» свойства актуальной культуры не соединяются воедино и не создают об-

щего пространства эмоций, переживаний, впечатлений, которые бы объединяли людей не по признаку численности участников, а по сходству рождаемых ими мыслей и поступков. Исключение образности в духовно-нравственном воспитании молодого современника стало осознаваться как существенный просчет при формировании личности совсем недавно. В его появлении никак нельзя винить психологов, дидактов или



искусствоведов, поскольку с последней трети прошлого столетия внимание к этой стороне их совместной деятельности было постоянным и многоаспектным. Значение зрительных образов для формирования визуального мышления раскрыто Р. Арнхеймом [1], вскрыты механизмы формирования осязательных образов [2], защищена докторская диссертация о рождении у человека оперативного образа в ходе предметных действий [3], написаны десятки исследований по разработке теории образа, но проблема образности как важнейшего компонента инкультурации личности не только не устраняется, но, напротив, обостряется и существует ныне как своеобразная антропологическая угроза.

Именно осознание ее негативных последствий для общества и поиск форм изменения хода этого процесса составляет суть данной публикации. Можно считать, что она написана в развитие неопределенных идей советского психолога Б.Г. Ананьева [4] и перевода их в практическую плоскость задач современности. Дело в том, что мы наблюдали в начале XX века деантропологизацию искусства, появление нефигуративной живописи, описание «потока сознания», возникновение атональной музыки, но в начале XXI столетия обнаруживается синдром дегуманизации образовательного процесса. Образность как технологический прием противостоит стиранию индивидуальности, что является ныне общественным бедствием, сокращающим личностное начало в культурной среде, окружающей человека.

При этом все движимы благими намерениями — обустроивают школы, оснащают компьютерной технологией классы, упрощают задания, сокращают объем знаний, переводя их в плоскость практических навыков, обращают внимание на социальное положение учителей — производят *цивилизационное* обновление обучения. Однако при этом небывалыми темпами растут агрессия и насилие именно в школьной среде, происходит отчуждение личности от образовательного материала, формируется презрение к жизни, к Человеку, к Другому, к не-Я, к наследию прошлого, — исчезает *культурная* память, на которой всегда строилось классическое образование.

Человек стал в принципе не интересен человеку и, как следствие, потерял объем, который возникал в стремлении постичь логику, понять суть ошибок, испытать восторг от подвига людей, что служило источником возникновения множества образов, указывавших путь другим, сделавших выход к высшим точкам бытия. Сегодня человек «завис в точке невозврата» и пребывает в состоянии насыщенной пустоты. Это означает, что он до предела загружен, многое успевает, все осознает, имеет множество планов и намерений, но все это упирается в тупик его собственного Я, создавая ощущение «бегства от свободы» (Э. Фромм), которой он так долго и трудно добивался.

Кратчайший путь возвращения к человеку — через образ, наполненный антропологическим содержанием, что делает его «чужим» и «своим» одновременно, что также позволяет «возлюбить» его «как самого себя». Такая философия образа общезначима в эпоху тотальной деантропологизации, но особенно — в сфере нравственного воспитания личности. Аналитическая образность обусловлена стремлением увидеть и понять, что вызывает всеобщую восторженную реакцию.

Весьма важно при решении дидактической проблемы разного мышления идти тем же маршрутом, который указал Станиславский своим актерам. Перефразируя его слова, можно сказать: следует научить человека *любить образ в себе, а не себя в образе*. Это отнюдь не игра слов, а глубокий нравственный смысл, суть которого сводится к тому, что в первом случае (образ в себе) человек находит то вечное, что приняло его индивидуальную форму. Во втором варианте (себя в образе) мы имеем дело с костюмированной маской, раскрывающей пустоту несоответствия в человеке по отношению к художественному организму, энергию которого он пытается себе забрать, не имея для этого никаких жизненных оснований. В

этом отношении очень характерен опыт Екатерины Рождественской, которая в своих фотокомпозициях представила известных деятелей культуры и шоу-бизнеса в виде персонажей классических эпох. Редко, когда попадание «в точку» отражает удвоение человека в образе, но чаще возникает эффект самообнажения, благодаря чему укрупнялись амбиции и человеческие недостатки «самозванца». Сегодня в ходу градостроительный термин *джентрификация* (от англ. gentrification), означающий заполнение старых городских построек принципиально новым — модным, элитным, стильным содержанием. По аналогии можно говорить об обратном явлении — образной джентрификации, когда пространство художественных героев трансформируется в убогий мир подражательства, симулякрности, духовной пустоты, атональности.

В самой сущности образа соединились естественные и искусственные начала нашей жизни, продиктованные жизненной энергией создателя и воспринимающего, постигающего логику творца и трансформирующего смысл и форму созданного. Системная история интегрированных реконструкций отдельных образов на самых различных уровнях — психологическом, философском, художественном, социологическом и др. — еще не создана, хотя она была бы активно востребована и в практической плоскости, хотя бы в преподавании и изучении отдельных предметов.

Для нас сейчас важно и то, как создавались образы, и то, как они воспринимались, так как этот двудеиный процесс раскрывает жизнь образа на примере множества других жизней, а это уже дает целостное видение воплощенного в этом образе смысла. Теперь для него требуется адекватная вербальная форма.

Высказывание, которое оценивается только словами, лишенными образного начала, вызывает у слушателей недоверие своей легковесностью, однобокостью, очевидностью и стертойостью. Образы способны создать «службу понимания» (С. Аверинцев), но умение ею воспользоваться дано далеко не каждому. А этот навык создается самыми известными, испытанными в культуре образования способами. В частности — через игру, которая, как известно, является источником культуры и сама рождает образы. Но вот, что отмечает современный писатель Григорий Чхартишвили (Борис Акунин): «В какой-то момент я вдруг понял, что в нашей литературе нет персонажа, в которого в детстве хотелось бы играть. В лежащего Павку Корчагина играть не будешь. Князь Мышкин — чудесный персонаж, но обидно называется и, главное, никогда никому не может дать сдачи — для мальчика это неправильно. Печорин вроде ничего, а с другой стороны, если присмотреться, негодяй. Поэтому от каждого литературного персонажа я взял по кусочку и стал это кусочки, как пазл, собирать. Получилось кривовато. Пришлось к характеру Фандорина добавить что-то свое, уже из моего личного запаса, связанного с Востоком, которым я много лет занимался» [5, с. 12]. Вот это признание автора в необходимости собственного человеческого начала при создании образа весьма красноречиво отражает процесс взаимодействия писателя с читателем, разговор человека с человеком и совместная попытка выхода к каким-то высшим точкам общего бытия. В таком контексте образность предстает не как свойство готового текста, не как стилизованный признак речи и черта окультуренности, но как процесс проживания других жизней, процесс обретения опыта и состояние активности духа.

Однако до сих пор речь шла о готовых образах, созданных мировым искусством. Существуют также мыслительные образы, образы идей и представлений. Как обстоят дела с их формированием, красноречиво показывает следующий факт. В одной из нижегородских школ ЕГЭ по математике по необходимости пришлось проводить в школьном кабинете литературы. Организаторы испытания потребовали снять все до одной репродукции картин и другие изобразительные материа-

лы, дабы не отвлекать учащихся от математического мышления. Педагоги убеждены в том, что между картинками и формулами нет никакой внутренней связи, поэтому подход должен быть сугубо рациональным. Между тем образность — это уже органическое состояние человеческой мысли, хотя ее отсутствие на первый взгляд не столь очевидно, как потеря какой-либо части тела. Физиология образного мышления достаточно подробно описана в специальной литературе (особенно следует здесь отметить вклад А. Иваницкого). Самостоятельно выделена эйдетика как наука о психических возможностях человека видеть образ после того, как предмет исчез из поля восприятия [6]. Разработана методика использования образного компонента при эффективном запоминании математических формул [7]. К сожалению, эти в высшей степени полезные труды носят только вспомогательно-прикладной характер.

Нас же сейчас заботит прежде всего *образная идентичность* как принцип причастности человека к идеалу, как потребность в действии по образцу [8]. И вот здесь методисты замолкают, а социологи сетуют на изменение общественного сознания вследствие постинформационной стадии развития, в которую мы вступили и которую правильнее было бы назвать «образное голодание». А ведь кроме художественных существуют еще образы событий, формирование которых происходит у человека на уровне повседневного мышления. Эта проблема уже приобретает нравственное измерение, поскольку сюда входят и праздничные, и памятные, и трагические события в жизни отдельного человека, семьи, коллектива, страны, мира в целом как высшие точки напряжения и подъема. Образная левитация помогает преодолеть силу бытового, заземленного притяжения. Именно в освоенном образном пространстве человек не ощущает своей анонимности. Однако нынешняя коммуникационная стратегия в принципе представлена только рекламными образами, продуктом деятельности очередного копирайтера. Смена информационного факта его медиаобразом означала бы переворот и в масс-медийных технологиях, приблизив их к рефлексии и к обогащению воспитательного потенциала.

Существует еще система экономических образов, которые в разных сферах получают разное наименование. Так, например, брэндинг создается образами, имеющими другую силу воздействия, нежели великие образы прошлых культурных эпох. Здесь также весьма важно и поучительно не связывать брэнд только с продуктом, но прежде всего — с его создателем. Между тем антропология брэндов не сформулирована и даже не обозначена как особое гуманитарное направление. В современной образологии многое обстоит именно так: восхищает вещь, но совершенно неинтересен ее творец. Необходи-

мо воспитывать культуру их совместного проживания, тогда вещь сможет указать на что-то глубинное, дальнейшее или ближе к человеческой жизни.

Образность, как видим, имеет разные сферы воплощения — от социально-исторической до индивидуально-художественной. Различие состоит в том, что в основе одних образов находится эмпирическое мышление, природа других обусловлена идеальными представлениями. Если первые продиктованы *узнаванием* и мысль по их поводу «наполнена собственным образом» — Жиль Делез не признавал этот процесс мышлением [9], — то вторые воплощают в себе универсальные законы человеческого бытия, в них сублимирован мировой опыт и для их реализации в личности требуются постижение, размышления, *пересозидание*. Последнее обстоятельство в нашем разговоре особенно важно. Образы ведут пассивную или активную жизнь в зависимости от «духовной флоры» человека. Знать о существовании тех или иных образов и воплощаемых ими смыслов — отнюдь не одно и то же, что владеть ими. Для этого необходимы механизмы смыслового сцепления, рефлексии, ассоциаций, соответствий, переосмысления и перестройки.

Образность предстает интегративным понятием, совпадающим с широкой духовной практикой, порождающим новую креативную реальность. Это означает, что образность становится движением к творчеству [10], которое понимается как динамичное состояние самой личности, способной использовать культурный опыт в своей жизненной ситуации. При этом следует учесть, что существует некое сопротивление образа, который не требует себе хозяина, застыл в выжидательной позе готовности на любой союз.

Реконструкция вместо интерпретации — такая же тенденция современного мышления, как, например, «литература нон-фикшн», где реально-документальное доходит до современника быстрее и воспринимается убедительнее, чем то, что он считает «придуманным», не веря в реальность существования образов. Вот почему тщательного составленная реконструкция образа означает восстановление культурно-образовательных связей с Другим и созданной им культурой. Индивидуальный акт познания оказывает существенное влияние на состояние современности, несет в себе высший нравственный смысл.

Культура суть сотворенный человеком мир, пересозидаемый каждым поколением заново. Моделью творчества для него может служить осмысленный и освоенный образ, уходящий корнями в устойчивый слой культуры, меняющий лишь свои формы, но сохраняющий свой вечный нравственно-антропологический смысл.

#### Библиографический список

1. Арнхейм, Р. Визуальное мышление // Зрительные образы: феноменология и эксперимент. — Душанбе, 1973. — Ч. 2, 3.
2. Веккер, Л.М. Механизмы формирования осязательных образов // Осязание в процессах познания и труда. — М., 1959.
3. Ошанин, Д.А. Предметное действие и оперативный образ: дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1973.
4. Ананьев, Б.Г. Задачи психологии искусства // Художественное творчество: сб. ст. — Л., 1982.
5. Вайс, М. Фандорин жил, жив и будет жить // Культура. — 2011. — 3-6 марта. — № 7.
6. Матюгин, Ю. Методы развития памяти, образного мышления, воображения / Ю. Матюгин, И.К. Рыбникова. — М.: Эйдос, 1996.
7. Кутасова, Л.С. Новые приемы эффективного запоминания правил учащимися / Л.С. Кутасова, З.С. Таныгина // Интернет-журнал "Эйдос". — 2006. — 1 сентября. — Р/д: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0901-17.htm>.
8. Абрамова, Н.Т. Самосознание и культура / Н.Т. Абрамова, А.А. Воронин, Ф.Т. Михайлов. — М.: Наука, 2009.
9. Делёз, Ж. Различие и повторение. — СПб., 1998.

#### Bibliography

1. Arnheim, R. Vizual'noe myshlenie // Zritel'nye obrazy: fenomenologiya i eksperiment. - Dushanbe, 1973. - Ch. 2, 3.
2. Vekker, L. M. Mehanizmy formirovaniya osyazatel'nyh obrazov // Osyazanie v processah poznaniya i truda. - M., 1959.
3. Oshanin, D. A. Predmetnoe dejstvie i operativnyj obraz: dis. ... d-ra psihol. nauk. - M., 1973.
4. Anan'ev, B. G. Zadachi psihologii iskusstva // Hudozhestvennoe tvorchestvo: sb. st. - L., 1982.

5. Vajs, M. Fandorin zhil, zhiv i budet zhit' // Kul'tura. - 2011. - 3-6 marta. - № 7.
  6. Matyugin, Yu. Metody razvitiya pamyati, obraznogo myshleniya, vobrazheniya / Yu. Matyugin, I. K. Rybnikova. - M.: Ejdos, 1996.
  7. Kutasova, L. S. Novye priemy effektivnogo zapominaniya pravil uchashchisya / L. S. Kutasova, Z. S. Tanygina // Internet-zhurnal "Ejdos". - 2006. - 1 sentyabrya. - R/d: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0901-17.htm>.
  8. Abramova, N. T. Samosoznanie i kul'tura / N. T. Abramova, A. A. Voronin, F. T. Mihajlov. - M.: Nauka, 2009.
  9. Deljoz, Zh. Razlichie i povtorenie. - SPb., 1998.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 130.2

**Egle L. Y. INFLUENCE OF TRADITIONAL CULTURE ON SHAPING MENTALITY.** This article analyzes the main methodological approaches to defining mentality as a category: philosophical, psychological, comparatively historical, and historico-anthropological. Folklore is examined as a factor of shaping mentality.

**Key words:** mentality, folklore, traditional culture, ethnos, cultural traditions, regional folklore.

**Л.Ю. Егле**, канд. культурологии, доц. КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: [legle@mail.ru](mailto:legle@mail.ru)

## ВЛИЯНИЕ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ МЕНТАЛИТЕТА

В статье анализируются основные методологические подходы к определению категории менталитет: философский, психологический, сравнительно-исторический, историко-антропологический. Фольклор рассматривается как фактор формирования менталитета.

**Ключевые слова:** менталитет, фольклор, традиционная культура, этнос, культурные традиции, региональный фольклор.

Современный мир – это мир полифонии смыслов, культур, идеологий. Это есть духовное выражение богатой, плюралистичной человеческой природы. Вместе с тем, существует и несомненная общность человеческой природы, задача концептуализации которой стоит перед философией и культурологией. Во всем многообразии мира мы пытаемся найти то общее основание в культуре, на котором развиваются социокультурные процессы и явления на всем протяжении развития человечества. На наш взгляд таким общим основанием является менталитет. Он отражает специфику различных типов культур в их объяснении окружающего мира, понимании целей развития, основных ценностных ориентаций. Менталитет выражается не только в особенностях образа мыслей, но в эмоциональной оценке тех или иных событий.

Понятие «менталитет» изучается в этнографической, исторической, философской литературе, однако в современной науке нет общепринятой трактовки данного термина. Рассматривают ментальную настроенность разных эпох, разных социальных групп, разных этносов. Много споров вызывает изучение менталитета культур отдельных народов, типов культурной традиции. Безусловны различия в способе, направленности мышления у представителей различных культур. Чтобы понять, в чем они состоят и как объясняют их разнообразие исследователи культур, обратимся к истокам данной проблемы, попытаемся определить основные черты менталитета в культурологии, философии, истории, антропологии и рассмотрим, как традиционная культура влияет на формирование менталитета. Актуальность исследования обусловлена отсутствием специальных исследований, раскрывающих специфику и функции регионального фольклора в формировании менталитета.

Теоретическим источниковедческим базисом исследования является, прежде всего, наследие немецких философов и культурологов, представителей отечественной философской мысли, монографии и статьи этнологов, культурологов и фольклористов. В указанных областях научных знаний присутствует много тем, которые заслуживают внимания в современных условиях. Изучение наследия отечественных философов, этнологов, культурологов служит теоретико-методологическим ключом к объяснению сущности и своеоб-

разия этнического менталитета и особенностей традиционной культуры этноса.

В культурологическом анализе можно выявить следующие основные методологические подходы в определении категории менталитет: психологическое, сравнительно-историческое, историко-антропологическое и философское.

Представители подхода занимающегося сравнительно-историческим исследованием человеческого мышления рассматривают менталитет как культурно-историческую форму мышления. Так по Э. Тайлору, первобытные традиционные культуры обладают менталитетом глубоко отличным от современного, благодаря особенностям в организации их мышления. По мнению Л. Леви-Брюля, менталитет имел доминирующую форму в виде коллективных представлений. «Представления, называемые коллективными могут распознаваться по следующим признакам, присущим всем членам данной социальной группы: они передаются в ней из поколения в поколение, они навязываются в ней отдельным личностям, пробуждая в них сообразно обстоятельствам, чувства уважения, страха, поклонения и т. д. В отношении своих объектов, они зависят в своем бытии от отдельной личности. Это происходит не потому, что представления предполагают некий коллективный субъект, отличный от индивидов, а потому, что они проявляют черты, которые невозможно осмыслить и понять путем одного только рассмотрения индивида как такового» [1, с. 9]. Так, например, язык, хоть он и существует, лишь в сознании личностей, которые на нем говорят, тем не менее, несомненная социальная реальность, базирующаяся на совокупности коллективных представлений. Язык навязывает себя каждой из этих личностей, он предшествует ей и переживает ее.

Особенности коллективных представлений обусловлены разнообразием культур. Для традиционного (архаичного) общества большую значимость имеют эффективная направленность, коллективные чувства, нежели чисто умственная деятельность. По мнению Леви-Брюля, законы, управляющие коллективными представлениями «отсталых» народов, совсем не похожи на наши логические законы мышления. Эти коллективные представления не отделены от эмоций, чувственных аспектов архаических культур. В таких культурах большую роль играет феномен внушения и социально-

психологического «заражения» во время религиозных обрядов эмоциями страха, религиозного ужаса, желания, надежды и т. д. Определяющим фактором коллективных представлений традиционных культур является вера в сверхъестественные таинственные силы и в общение с ними.

В историческую науку понятие менталитет было введено основателями школы «Анналов» - Л. Февром и М. Блоком. Если Леви-Брюль и другие этнологи писали о специфической ментальности первобытных людей, то Февр и Блок применили это рабочее определение к сознанию людей других более сложных и развитых обществ. Каждой цивилизации присущ собственный психологический аппарат, — писал Февр. Он отвечает потребностям данной эпохи и не предназначен ни для вечности, ни для человеческого рода вообще, ни даже для эволюции человеческих цивилизаций. Эпоха, налагает неизгладимый отпечаток на мировосприятие, дает определенные формы психических реакций и поведения. Эти особенности обнаруживаются и в коллективном и в индивидуальном сознании [2, с. 522].

Понять специфику цивилизации и особенности поведения, принадлежащих к ней людей - значит реконструировать присущий им способ восприятия действительности, познакомиться с их «мыслительным и чувственным инструментарием», т.е. с теми возможностями осознания себя и мира, которые данное общество предоставляет в распоряжение индивида. Индивидуальное же мировидение, по Февру, не что иное, как один из вариантов коллективного мировидения. Каждая культура представляет собой ансамбль компонентов, которые при всех противоречиях между ними, тем не менее, соотносены друг с другом, гласит центральный тезис Февра.

Следовательно, культуры (цивилизации), по Февру, имеют между собой качественные различия, каждая имеет свою систему мировосприятия. Каждая культура представляет собой ансамбль компонентов, которые при всех противоречиях между ними, тем не менее, соотносены друг с другом. То, что относится к ментальности, не осознается человеком. Каждая культура, как и каждая эпоха, имеет свой специфический умственный инструментарий или экипировку. Согласно Февру, ментальность - не философская, научная или эстетическая система, а тот уровень общественного сознания, на котором мысль не отчленена от эмоции, от латентных привычек, от приемов сознания, - люди ими пользуются, сами того не замечая, не вдумываясь в их существо и предпосылки, в их логическую обоснованность.

Современные историки интерпретируют историю ментальностей примерно в том ключе, в каком ее понимал Блок. Историко-культурологические исследования видят свою задачу не в разработке истории ментальностей, как она представлялась Февру (как история эмоций и идей), а в постижении характера и функции ментальностей в совокупном движении исторической жизни. Блок полагал, что ментальность образует некую целостность, сложную и противоречивую картину мира.

В исторической антропологии менталитет понимается как выражение повседневной практики коллективного сознания, не отрефлексированного и не систематизированного посредством целенаправленных умственных усилий мыслителей и теоретиков. Неосознанность или неполная осознанность - один из важнейших признаков ментальности. В ментальности раскрывается то, о чем изучаемая эпоха вовсе не собиралась, да и не была в состоянии сообщить, и эти ее невольные послания, неотрефлексированные и неотцензурированные в умах тех, кто их отправил, тем самым лишены намеренной тенденциозности - в них эпоха как бы помимо своей собственной воли «проговаривается» о самой себе, о своих секретах. А.Я. Гуревич особо подчеркивает отличие ментальности от идеологии: «Когда мы говорим о ментальности, то имеем в виду, прежде всего не какие-то вполне осознанные и более или менее четко формулируемые идеи и принципы, а то кон-

кретное наполнение, которое в них вкладывается - не «план выражения», а «план содержания», не абстрактные догмы, а «социальную историю идей» [3, с. 454]. Он полагает, что понятие ментальности до известной степени заменимо понятием «картины мира» - с той лишь разницей, что картина мира - это в значительной мере осознанное представление, зафиксированное в конкретных произведениях культуры («научная картина мира», «религиозная картина мира», «художественная картина мира» и т.д.), а ментальность не рефлексруется сознанием, но в большей степени переживается (эмоционально) и реализуется (поведенчески). Таким образом, ментальность - это «уровень индивидуального и общественного сознания; живая, изменчивая и при всем том обнаруживающая поразительно устойчивые константы магия жизненных установок и моделей поведения, эмоций и настроений, которая опирается на глубинные зоны, присущие данному обществу и культурной традиции» [3, с. 454].

Л. Пушкарев и А. Горский, подвергая сомнению перевод французского слова «mentalité», предложенный А. Гуревичем, - «мировидение» (который, по их мнению, содержит элементы пассивности, созерцательности), предлагают передавать смысл этого слова двумя дополняющими друг друга терминами «мировосприятие», и «самосознание»: первый из них подразумевает не только картину мира, существующую в сознании человека, но и активное восприятие, включающее в себя и действия субъекта, обусловленные представлениями о мире; второй подчеркивает осознание человеком своего места и роли в окружающем мире и обществе [4, с. 3]. Итак, представители антропологического подхода фиксируют постоянство менталитета, его статичность, но вместе с тем - необходимость его изменчивости, так как он определяет реакцию человека на окружающий мир.

Философский подход к рассмотрению явления менталитета выявляется довольно давно. Хотя сам термин не использовался, в России первые дискуссии о русском характере, особенностях мировосприятия развернулись еще в середине XIX века. Особенность философского толкования заключается в том, что менталитет осмысливается с двух позиций: онтологически, как реальный феномен, который объективно существует, и гносеологически, как теоретический конструкт, инструмент исследователя, смоделированный с целью более полного объяснения сложного общественного комплекса. Менталитету придается функция интерпретационной модели, выражающей одну из сторон бытия социальных общностей.

Психологический подход отождествляет менталитет с понятием народный дух, он понимается как психическое сходство индивидов, принадлежащих к одному народу и одновременно как их самосознание (М. Лапарус и Х. Штейнталь). Менталитет как народное сознание, интерпретировал В. Вунд. По его мнению, сознание есть творческий синтез (интеграция) индивидуальных сознаний, результатом, которого является новая реальность, обнаруживающаяся в продуктах сверхиндивидуальной или сверхличностной деятельности в языке, мифах, морали. А. де Токвиль, исследуя общественное сознание, пытался отыскать первопричины предрассудков, привычек и пристрастий, распространенных в данном обществе. Он утверждал, что все жители одной страны имеют сходные принципы мышления и управляют своей умственной деятельностью в соответствии с одними и теми же правилами. Менталитет, по мнению И.Г. Дубова, - это некая интегральная характеристика людей, живущих в конкретной культуре, которая позволяет описать своеобразие видения этими людьми окружающего мира и объяснить специфику их реагирования на него.

Итак, специфика психологических определений состоит в следующем: раскрытие менталитета как характеристики индивидуального сознания; осмысление человеком окружающей реальности как основного способа ментального проявления;

подчеркивание роли, которую играет традиционная культура данного этноса в формировании менталитета.

В современных культурологических исследованиях нередко подчеркивается, что основополагающие ментальности коренятся в источниках народной культуры. Поэтому необходима расшифровка текста, уяснение символики языка, поиск «скрытого смысла». При этом нужно помнить о важной особенности фольклора - его синкретизме. Так, текстуальный ряд источников дополняет ряд визуальный, который также несет определенную информацию о культуре данного этноса. Традиционная культура исторически сохраняет непреходящие ценности (идеи и смыслы), выполняющие функции ценностной ориентации этноса, определяющие его духовную уникальность, обеспечивающие консолидацию общества, помогающие восстановлению культурной преемственности и национально-культурной идентификации - необходимой составляющей мировоззренческого потенциала. Важную роль в традиционной народной культуре выполняет фольклор, образовавший ее специфическую область. В фольклорной форме интегрируется, закрепляется и аккумулируется традиция, вырабатываемая этносом или его локальной группой, это этническое самосознание, этнические установки, легенды о происхождении народа и его контактах с другими народами, историческую память, отливавшуюся в предания и легенды, передачу мифологической традиции и реализацию мифов и верований, осмысление обрядов и традиций материальной культуры, интеграцию стереотипов соционормативной культуры и т.д. И, наконец, фольклор, по мнению К.В. Чистова, - это специфический «язык» традиционной культуры, отличающийся от других «языков» - орнамента, мелоса, знаковой и символической информации, передающейся вещами - предметами материальной культуры [5, с. 9]. Всё это обусловило семантическую насыщенность фольклора, его роль интегратора, мощного системообразующего фактора традиционной культуры. Более того, можно без преувеличения сказать, что фольклор с наибольшей интенсивностью выражает этнические функции культуры и влияет на менталитет.

Следовательно, фольклор отражает особенности этноса, характеризует многовековой опыт, жизненный уклад. Он сосредоточивает в себе существенную часть ментальной жизни общества, группы, семьи, во всяком случае, ту ее часть, которая связана с функционирующими институтами, с ситуациями и действиями, повторяющимися регулярно, устойчивыми, отработанными опытом, требующими вербального закрепления. Он оказывает влияние на формирование сознания чело-

века. При этом необходимо помнить, что этническое самосознание возникает у человека в результате сравнения себя с другими этносами. В связи с этим, особое значение приобретает изучение локальных традиций. В разных частях русской этнической территории локальные традиции существовали и развивались разными темпами, с разной внутренней интенсивностью и интенсивностью взаимодействия с другими этническими культурами. Интерес в этом отношении вызывает Сибирь. На формирование русского этноса здесь оказало влияние переселение крестьян и ремесленников, строительство укрепленных линий Сибирского казачьего войска, политическая ссылка, строительство Московско-Сибирского тракта и Западно-Сибирской железной дороги, внутрисибирские миграционные процессы, освоение целинных и залежных земель, природно-климатические условия. Все эти факторы повлияли и на формирование особенностей фольклора. На примере исследования фольклора Западной Сибири возможно выявление механизмов, способствующих возрождению и сохранению национальных ценностей. Сибирский фольклор относится к числу традиций позднего формирования, и его особенностью является переплетение множества культурных форм, что актуализирует проблему определения общности, необходимой в связи с установлением ценностных оснований в современной культуре.

Безусловно, снижение роли традиционной культуры в жизни современного человека приняло общепланетарный, объективный и, возможно, необратимый характер. Однако современная ситуация вынуждает нас обратиться к гуманистическим возможностям традиционной культуры, что обусловлено необходимостью переосмысления и обновления общественной жизни. Без восстановления традиционной культуры, ее нравственных основ не может возродиться национальный духовный менталитет.

Таким образом, можно сделать вывод, что каждый народ имеет свой менталитет, и он является реальным духовным индикатором, отличающим один этнос от другого. В этническом менталитете отражается не внешний признак этноса, а его внутреннее духовное состояние. Менталитетом мы называем глубинные смысловые структуры (обычаи, традиции, предрассудки), определяющие горизонты производства смысла и понимания в культуре. Черты, определяющие ментальность этноса, в отличие от идеологических, социально-политических, религиозно-конфессиональных и иных культурологических факторов, отличаются большой стабильностью.

#### Библиографический список

1. Леви-Брюль, Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. - М.: Педагогика-Пресс, 1994.
2. Гуревич, А.Я. Уроки Люсьена Февра // Люсьен Февр. Бои за историю. - М.: Наука, 1991.
3. Гуревич, А.Я. Ментальность // 50/50: Опыт словаря нового мышления. - М., 1989.
4. Пушкирев, Л.Н. Мировосприятие и самосознание русского общества (XI-XX вв.). - М., 1994.
5. Чистов, К.В. Фольклор // Культурология. XX век. Энциклопедия: в 2 т. - СПб., 1998. - Т. 2.

#### Bibliography

1. Levi-Bryul', L. Sver'h'estestvennoe v pervobytnom myshlenii. - M.: Pedagogika-Press, 1994.
  2. Gurevich, A. Ya. Uroki Lyus'ena Fevra // Lyus'en Fevr. Boi za istoriyu. - M.: Nauka, 1991.
  3. Gurevich, A. Ya. Mental'nost' // 50/50: Opyt slovary novogo myshleniya. - M., 1989.
  4. Pushkarev, L. N. Mirovospriyatie i samosoznanie russkogo obshchestva (HI-III vv.). - M., 1994.
  5. Chistov, K. V. Fol'klor // Kul'turologiya. XX vek. Enciklopediya: v 2 t. - SPb., 1998. - T. 2.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 069.01

*Samakovskaya O.V. ETHNOGRAPHIC COLLECTIONS OF MUSEUMS IN WESTERN SIBERIA IN CONDITIONS OF FORMATION OF THE INFORMATION SOCIETY. The article gives the results of regional case study aimed at experimental study of the current state of informatization of ethnographic museums in Western Siberia,*

as well as the availability of ethnic and cultural heritage of the region for general public through information and communication technologies.

**Key words:** museums, ethnographic collections, information society, informatization, information and communication technologies, digital content, museum sites.

*О.В. Самаковская, аспирантка КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: Olesya\_20032003@mail.ru*

## **ЭТНОГРАФИЧЕСКИЕ СОБРАНИЯ МУЗЕЕВ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА**

Приводятся результаты регионального социологического исследования, нацеленного на экспериментальное изучение современного состояния информатизации этнографических музеев Западной Сибири, а также степени доступности этнокультурного наследия региона для широких слоев населения посредством информационно-коммуникационных технологий.

**Ключевые слова:** музеи, этнографические коллекции, информационное общество, информатизация, информационные и коммуникационные технологии, цифровой контент, музейные сайты.

Процесс формирования информационного общества во всем мире оказывает влияние на развитие науки, культуры, политики, экономики, на международные отношения в целом: стремительное внедрение информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) во все сферы деятельности приобретает сегодня всеобъемлющий характер. Информационные ресурсы становятся одним из ценнейших элементов как национального, так и общечеловеческого достояния.

Государственная информационная политика нацелена на решение таких важных задач, как формирование единого информационного пространства России и вхождение страны в единое мировое информационное пространство [1-3]. При этом большое внимание уделяется развитию сферы информационных услуг, созданию и дальнейшему обеспечению доступа к цифровому контенту, отражающему российскую историю и культуру. Решение вопросов развития цифрового контента и сохранения культурного наследия в первую очередь предусматривает оцифровку объектов культурного наследия, включая архивные и музейные фонды страны, и предоставления населению удаленного доступа к нему [3, с. 20].

В связи с наметившимися тенденциями развития современного информационного общества к числу актуальных проблем, обсуждаемых специалистами, относится проблема расширения и изменения музейной деятельности, в частности, переосмысление способов управления, дальнейшего сохранения и продвижения культурных ценностей, предоставления доступа к своим коллекциям широким слоям населения, функционирование как в традиционном, так и в сетевом глобальном информационном пространстве. Использование современных информационных технологий и средств коммуникации в деятельности музеев предполагает их переход на совершенно новый уровень, не отрицающий традиционную деятельность музеев, а открывающий новые возможности их развития.

Актуальность обозначенных проблем определила направление социологического исследования музеев, проведенного Научно-исследовательским институтом информационных технологий социальной сферы (г. Кемерово) совместно с Межрегиональной ассоциацией «Сибирское соглашение» (г. Новосибирск) в 2010 г. Объектом исследования явились музеи Западной Сибири, содержащие этнографические коллекции.

В исследовании принял участие 31 музей, что составляет 36% от общего числа – 86 музеев Западной Сибири, содержащих этнографические коллекции. В ходе анкетирования собран фактический материал по этнокультурному наследию западносибирского региона, большая часть которого сосредоточена в музейных этнографических коллекциях, изучено современное состояние информатизации музеев. Анализ данных позволил определить степень доступности этнокультурного наследия для широких слоев населения средствами ИКТ.

Основные результаты исследования заключаются в следующем.

Анализ характера этнографических коллекций в собраниях западносибирских музеев позволил выделить некоторые особенности содержания их фондов:

- этнокультурное наследие, хранящееся в музеях Западной Сибири, не ограничено предметами культуры и быта народов этого региона: в большинстве крупных музеев сохранились богатые коллекции по народам Сибири в целом;

- этнографические коллекции и экспозиции, демонстрирующие национально-специфические черты традиционной бытовой культуры коренного населения Западной Сибири, находятся, прежде всего, в музеях, расположенных в районах компактного проживания представителей этих народов;

- среди наиболее ценных этнографических предметов западносибирских музеев доминируют предметы производящего хозяйства: одежда, посуда, народно-декоративное искусство, а также предметы религиозных культов: атрибуты шаманского комплекса коренных народов края.

Музеи Западной Сибири имеют огромный этнокультурный потенциал. В западносибирских музеях сосредоточены важнейшие этнографические источники, которые характеризуют своеобразие традиционной культуры многонациональной Сибири.

Вместе с тем, в большинстве исследуемых музеев (в 81%) имеются проблемы использования ИКТ, от которых напрямую зависит сохранность фондов, трансляция и доступность хранимых культурных ценностей для широких слоев населения.

В 74% обследованных музеев отсутствует структурное подразделение, которое призвано выполнять разработку концепции информатизации музея, обеспечивать внедрение информационных технологий в музей, оказание помощи музейным сотрудникам в освоении информационных технологий и эксплуатации информационной инфраструктуры.

Важнейшими показателями, определяющими возможности предоставления населению информационных ресурсов в области культурного наследия, в частности этнокультурного наследия, являются объемы электронных каталогов музеев, а также наличие сайтов в сети Интернет. Результаты исследования показали, что в 61 % музеев не ведется работа по оцифровке фондов этнографических предметов. Собственный сайт имеют лишь 32% музеев. Соответственно, информация об этнокультурном наследии 68% музеев недоступна для широкой аудитории сети Интернет.

Исследование показало, что в музеях активно используются как традиционные способы коммуникации, такие как личные встречи (87%) и официальные письма (74%), так и электронная переписка (68%). В наименьшей степени музеи используют сеть Интернет для участия в телеконференциях (6%).

Таким образом, выяснилось, что лишь 32% музеев, принявших участие в анкетировании, активно используют в своей деятельности информационно-коммуникационные технологии. В структуре этих музеев имеются подразделения с квалифицированными кадрами, ответственными за внедрение и использование ИКТ; автоматизирована учетно - хранительская деятельность; имеется собственное представительство в сети Интернет и ведется работа по продвижению коллекций и экспонатов музея в сети; активно используются электронные средства связи. Однако большинство музеев (68%) не значительно используют в своей деятельности ИКТ, из них 35% - не используют совсем.

Причины сложившегося положения прослеживаются по ответам на вопросы анкеты о барьерах, препятствующих информатизации музеев. К их числу относятся:

- проблемы материально-технического характера (слабое техническое обеспечение музея - 42% музеев); отсутствие / низкое качество подключения к сети Интернет - 55% музеев);
- проблемы кадровой обеспеченности (отсутствие / недостаточность подготовки персонала к использованию ИКТ, отсутствие возможностей для обучения персонала использованию ИКТ - 39% музеев);
- проблемы психологического характера (отсутствие у персонала / руководства мотивации к использованию ИКТ; боязнь музейных сотрудников переходить на новый уровень работы (электронный тип работы); не готовность музеев передавать свои информационные ресурсы в «коллективное пользование» - 19% музеев);
- проблемы теоретического характера. Большинство музеев (84%) испытывают потребность в методической литературе и обучающих семинарах по разработке музейных сайтов.

Полученные результаты социологического исследования позволяют сделать следующие выводы.

В эпоху информационного общества своевременны и актуальны проблемы сохранения и трансляции национального историко-культурного наследия с помощью современных средств ИКТ. Благодаря использованию информационно-коммуникационных технологий музеев не теряет своей уникальной значимости и «историчности» для современного общества, а приобретает новые возможности по взаимодействию с посетителями. Информационные технологии позволяют развивать цифровые услуги музейных учреждений, оцифровывать фонды и предоставлять открытый доступ к музейным ценностям, усиливать роль трансляции этничности.

#### Библиографический список

1. Федеральная целевая программа «Электронная Россия» (2002 - 2010 годы) [Э/п]. – Р/д: [http://www.programs.gov.ru/28\\_1.php](http://www.programs.gov.ru/28_1.php)
2. Стратегия развития информационного общества в РФ (утв. Президентом РФ 07.02.2008 N Пр-212) // Российская газета. – 2008. – № 34. – 16 февр.
3. Государственная программа РФ «Информационное общество (2011-2020 г.)» [Э/п]. – Р/д: <http://fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/ViewFcp/View/2012/369/>
4. Гендина, Н.И. Создание эффективного официального сайта объекта культуры: от эмпирики к разработке и реализации научно обоснованной концепции / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, О.И. Алдохина // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств: журнал теоретических и прикладных исследований. – Кемерово. - 2010. – №12.
5. Гендина, Н.И. Моделирование контента сайта этнографического музея [Э/п] / Н.И. Гендина, О.В. Захарова // Технологии информационного общества и культура. 10 лет ежегодной конференции «EVA Москва»: материалы конференции. – Электрон. дан. – М.: Центр ПИК, 2007 – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM)
6. Захарова, О.В. Типология и функции музеев как основа моделирования контента музейных сайтов [Э/п]. – Р/д: // 11-я ежегодная международная конференция «EVA 2008 Москва» [http://conf.cpic.ru/eva2008/rus/reports/report\\_1376.html](http://conf.cpic.ru/eva2008/rus/reports/report_1376.html)
7. Самаковская, О.В. Моделирование контента сайта музея (на примере этнографических музеев и музеев-заповедников) // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств: журнал теоретических и прикладных исследований. – Кемерово. - 2010. – № 12.

Однако в ходе нашего исследования выявлена противоречивая ситуация, характеризующая имеющиеся возможности использования ИКТ и степень их практической реализации в музеях.

Большинство музеев, в фондах которых хранятся уникальные экспонаты, отражающие этническое разнообразие данного региона, не адаптированы к информационной действительности, тем самым остаются закрытыми для широкой публики. Учитывая тот факт, что музеи являются основными культурно-историческими туристскими ресурсами, можно предположить, что ограниченность информации о них в глобальной сети оказывает отрицательное влияние на развитие внутреннего туризма региона в целом.

Основными барьерами при внедрении и использовании в музеях ИКТ являются как проблемы материально-технического характера, так и проблемы кадровой обеспеченности. Следствием этого является не адекватное представление в глобальной сети Интернет музейных собраний западно-сибирского региона. Сдерживающим фактором, препятствующим полному и точному отражению богатых региональных музейных коллекций в мировом информационном пространстве, продолжает оставаться неразработанность теории проектирования и оценки качества контента музейных сайтов.

В НИИ информационных технологий социальной сферы Кемеровского государственного университета культуры и искусств разработана концепция проектирования контента сайтов объектов культуры. Изложение данной концепции нашло свое отражение в многочисленных научных публикациях сотрудников института. Полный перечень публикаций представлен в источнике [4, с. 102-104].

В настоящее время ведется разработка методических материалов, содержащих теорию и технологию формирования модели контента сайтов для этнографических музеев. Отдельные положения предлагаемой методики приводятся в публикациях [5-7]. Основные принципы моделирования контента музейных сайтов могут быть рекомендованы разработчикам музейных электронных ресурсов. В ходе создания музейного сайта наличие данной модели позволит снизить субъективность действий человека, обеспечить принятие обоснованных решений при определении его структуры, и тем самым повысить качество музейных информационных ресурсов региона в целом.

## Bibliography

1. Federal'naya celevaya programma "Elektronnaya Rossiya" (2002 - 2010 gody) [Eh/r]. R/d: [http://www.programs-gov.ru/28\\_1.php](http://www.programs-gov.ru/28_1.php)
2. Strategiya razvitiya informacionnogo obshchestva v RF (utv. Prezidentom RF 07.02.2008 N Pr-212) // Rossijskaya gazeta. 2008. № 34. 16 fevr.
3. Gosudarstvennaya programma RF "Informacionnoe obshchestvo (2011-2020 g.)" [Eh/r]. R/d: <http://fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/ViewFcp/View/2012/369/>
4. Gendina, N. I. Sozdanie effektivnogo oficial'nogo sajta ob'ekta kul'tury: ot empiriki k razrabotke i realizacii nauchno obosnovannoj koncepcii / N. I. Gendina, N. I. Kolkova, O. I. Aldohina // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv": zhurnal teoreticheskikh i prikladnykh issledovanij. - Kemerovo. - 2010. №12.
5. Gendina, N. I. Modelirovanie kontenta sajta etnograficheskogo muzeya [Eh/r] / N. I. Gendina, O. V. Zaharova // Tehnologii informacionnogo obshchestva i kul'tura. 10 let ezhegodnoj konferencii "EVA Moskva": materialy konferencii. Elektron. dan. M.: Centr PIK, 2007. 1 elektron. opt. disk (CD-ROM)
6. Zaharova, O. V. Tipologiya i funkcii muzeev kak osnova modelirovaniya kontenta muzejnykh sajtov [Eh/r]. R/d: // 11-ya ezhegodnaya mezhduнародnaya konferenciya "EVA 2008 Moskva" [http://conf.cpic.ru/eva2008/rus/reports/report\\_1376.html](http://conf.cpic.ru/eva2008/rus/reports/report_1376.html)
7. Samakovskaya, O. V. Modelirovanie kontenta sajta muzeya (na primere etnograficheskikh muzeev i muzeev-zapovednikov) // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv": zhurnal teoreticheskikh i prikladnykh issledovanij. - Kemerovo. - 2010. - №12.

*Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 130:800

**Beloshapka G.I. APPROACHES TO THE PROBLEM OF RELATIONSHIP BETWEEN CULTURE AND NATURE OF ETHNIC COMMUNITY ORGANIZATIONS RIGHTS.** This article deals with the questions of ethnic and cultural features in archaic societies of our time. Anthropological interpretation of the process of adjustment to the human's environmental conditions is characterized by enormous variability in morphological and physiological characteristics. Not only the technical improvement but also the body's biological alteration contributed to adaptation to new ecological niches during the migration.

**Key words:** ecological and genetic type, ethnic and cultural features, archaic community, genetic-generic system, ethnic group, biosocial oriented team, the genetic identity of populations.

*Г.И. Белашапка, канд. пед. наук, доц. СурГПУ, E-mail: gbeloshapka@yandex.ru*

## ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КУЛЬТУРЫ ЭТНИЧЕСКОЙ ОБЩНОСТИ И ПРИРОДНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА

В статье рассматриваются вопросы об этнокультурных чертах архаических сообществ нашего времени. Антропологическая трактовка процесса приспособления к условиям среды человека как вида характеризуется огромной изменчивостью морфологических и физиологических признаков. В процессе миграций приспособлению к новым экологическим нишам способствовало не только техническое усовершенствование, но и биологическая перестройка организма.

**Ключевые слова:** эколого-генетический тип, этнокультурные черты, архаические сообщества, генетико-родовая система, этническая общность, биосоциально ориентированный коллектив, генетическое своеобразие популяций.

Исследование взаимосвязи культуры и природной организации человека представляет собой задачу особой сложности. Источниками эмпирических знаний о культуре эпохи первобытности для нас в основном являются археология и этнография. Однако археологические данные о древнейшем прошлом человечества фрагментарны, построены в основном на единичных находках (что не гарантирует их типичности, столь необходимой для культурологического анализа), часто являются лишь гипотетическими реконструкциями каких-то явлений, производимых на основании прямых, а то и косвенных «следов» тех или иных феноменов и т.п. Это, конечно, не умаляет ценности труда археологов, но и не дает уверенности в должной достоверности (или, по крайней мере, типичности) тех фактов, на которые нам приходится опираться в своем исследовании [1; 2].

Если говорить об этнокультурных чертах архаических сообществ нашего времени, то следует отметить высокий уровень отличительного локального своеобразования, связанного в первую очередь с различием экологических ниш их обитания. По мнению С.А. Семенова, такого же рода лаконизм, даже по фрагментарным данным археологии, наблюдается и в культурах верхнепалеолитических сообществ сорокатысячелетней давности [3]. И у нас нет никаких оснований утверждать, что уровень диахронных отличий социокультурных черт между древними и современными сообществами эколого-

генетической стадии развития принципиально выходит за рамки такого же рода синхронного «разброса» локальных вариантов как в древности, так и сейчас.

А.Я. Флиер, обобщая современные, еще во многом гипотетические представления о характеристиках культуры эколого-генетического типа, представлял их суммарность как социальные функции культурных норм и стандартов, ориентированных главным образом на физиологическое выживание в среде популяционных коллективов путем их адаптации к природным условиям существования, на прямое биологическое воспроизводство собственной общины [4, с. 85].

На наш взгляд, немаловажную роль также играет и практический опыт палеолитического бытия, который определяет наибольшие шансы на выживание наиболее сплоченным коллективам, имеющим строгую организационную структуру. И, как отмечает А.Я. Флиер: «Это опыт взаимоотношений именно с природой и лишь в небольшой степени – с другими коллективами» [4, с. 86].

Если говорить о ценностных ориентациях людей в сохранившихся архаических сообществах, то, опираясь на исследования данной системы [5], мы можем выделить популяционные интересы – сохранение рода – и отсюда особый культ брачных отношений, детородной тематики, вопросов происхождения рода и его предков, локальных норм и стандартов



его жизнедеятельности как единственно «правильных» форм бытия и т.п.

К. Леви-Стросс эту систему обозначает как генетико-родовую, где «правильно» все, что ведет свой генезис от данного рода и способствует его биологическому самосохранению [6].

Исходя из этого, картины мира в основном детерминируются обрисованной генетико-родовой системой ценностных ориентаций. Представления о мире, по-видимому, ограничиваются преимущественно зоной обитания собственного коллектива и его непосредственными интересами. Иные коллективы людей, их территории и интересы, судя по всему, не воспринимаются как нечто, подобное собственному, а скорее как явления дикой природы [7; 8; 9; 10].

Образы собственной идентичности в культуре эколого-генетического типа считаются тесно связанными с комплексом родо-генетических ценностных ориентаций, сложной системой брачных и кровнородственных отношений, в свою очередь переплетающихся с культами предков, тотемизмом, бытовыми магиями и т.п. В большинстве изученных архаических сообществ принадлежность человека к роду воплощается в его непосредственном участии в ритуалах, воспроизводящих «единственно правильные» способы действий, унаследованные от предков (тотемов). Вместе с тем, объективная специфичность локальных культур сообществ, соседствующих в пределах одной ландшафтной зоны, развита весьма слабо.

Исследования С.А. Арутюнова и Ю.М. Мкртумяна показывают, что наглядная маркировка членов коллективов выражена в татуировках, искусственной деформации тех или иных частей тела, особенностях погребальной практики, орнаментике, архитектуре жилищ, тонкостях в обрядовой практике, типологически являющихся более или менее единообразной у всех сообществ этой стадии развития [11, с. 22-31]. В художественной практике, которую принято относить по преимуществу к религиозно-ритуальной, локальная специфичность отдельных общин выделяется, но также отличается слабой выраженностью и, как правило, не играет большой роли в субъ-ективном этнодифференцировании [12; 13; 14].

Мы согласны с утверждением К. Леви-Стросса о том, что интерпретация своих культурных форм, по этнографическим данным, в сообществах эколого-генетического типа культуры развита весьма широко, почти не ограничена какими-либо канонами (может быть, в силу отсутствия зафиксированных канонических редакций этих форм), часто детерминирована актуальными обстоятельствами, что позволяет предполагать большую степень неопределенности, «размытости» семантических границ этих форм [6].

Моделирование структуры и динамики генезиса и исторической изменчивости архаических культур можно охарактеризовать как один из наиболее сложных, дискуссионных (с точки зрения обоснованности и достоверности), но и наиболее эффективных методов редуцирования изучаемых культурных феноменов к их элементарным и функционально «обнаженным» проявлениям.

Следует отметить, что столетиями проходило формирование системы ценностей этнической общности - процесс отбора и отбраковки ненужного. Результатом данного процесса может служить то, что в социальной памяти народа закрепилось общезначимое, целесообразное, оптимальное. Этот отбор целесообразного опыта происходил не только путем социального наследования - преемственности поколений, но и на биологическом уровне - через накопление благоприятных для проживания в конкретной природной среде признаков.

Исходя из антропологической трактовки процесса адаптации к условиям среды обитания человека как вида, можно отметить, что это характеризуется изменением морфологических и физиологических признаков. Миграционные процессы вели к приспособлению к новым экологическим условиям, и это осуществлялось путем не только технологических усовершенствований, но и биологических перестроек, касающихся как функциональных, так и структурных систем организма. В результатах исследований Т.И. Алексеевой были обобщены

и изучены данные зависимости реактивной изменчивости человеческих популяций в соответствии с влиянием окружающей их естественной среды. Предложенная ею гипотеза «адаптивного типа», представляющая собой «норму биологической реакции на комплекс условий окружающей среды, обеспечивающей состояние равновесия популяций с этой средой и находящей внешнее выражение в морфофункциональных особенностях популяций» [15], заслуживает особого внимания для нашего исследования.

Особую важность представляют разработанные Т.И. Алексеевой морфофункциональные комплексы, такие, как арктический, высокогорный, континентальный, тропический и т. п., каждый из которых подразделяется на более дробные единицы. Это может служить доказательством параллели между названными крупными подразделениями адаптивных типов и соответствующими культурными комплексами народов, которые населяют эти регионы. И адаптивные типы, и культуры народов опосредуют природные условия региона. Это выражается, в частности, в типах строений, принципах кроя одежды и т. п. Адаптивные типы формировались на протяжении всей истории человечества, и их признаки передаются по наследству. «Явление биологической адаптации, отмечаемое в современном человечестве, наследственно обусловлено и представляет собой длительный исторический процесс» [15].

Помимо анализа передаваемых генетически морфофункциональных характеристик, на популяционном уровне отражающих особенности занятия человеческими коллективами различных экологических ниш и опосредованно связанных с внешней, материальной стороной культур, были найдены различия на уровне мозга как материального субстрата качественной специфики жизнедеятельности человека. Эти различия более глубоко проявляются в культурах народов. Открытие в биологии в 60-х годах полушарий асимметрии мозга позволило обнаружить, что в филогенезе произошел качественный скачок - функциональная дифференциация полушарий мозга [16]. Это доказывает, что мышление человека оказалось связанным с двумя принципиально различными способами переработки информации: левополушарным (логическим) - созданием однозначного контекста, отбором наиболее существенных из бесчисленных реальных связей и правополушарным (образным) - одномоментным охватом всех существенных связей, непосредственным восприятием многогранности образа. Два типа построения контекста отражают два качественно различных способа поискового поведения. В реальной действительности доминирует один из способов организации контекстуальной связи.

В результате проведенных медико-биологических исследований на Севере было установлено, что доминирующие способы переработки информации у коренного и пришлого населения различны. У коренных народностей Северо-Востока, исходя из специфических природных и социальных условий процесса формирования психической деятельности, обнаруживают большие возможности включения и использования функциональных систем правого полушария. У пришлого населения, формирующегося в условиях, требующих активного включения логического анализа, больше используются функциональные системы левого полушария [16]. При этом оказалось, что в составе пришлого населения наиболее приспособлены для проживания в условиях Севера лица с правополушарным доминированием. По мнению В.В. Аршавского, существенную роль в организации преобладающего типа восприятия мира играют генетические факторы [16].

Утверждения о биологических путях освоения различных регионов планеты говорят исследования антропологов, биологов, медиков. В процессе территориального заселения формируются закрепляемые генетически соответствующие биологические типы со специфическим набором природных характеристик, оптимальными для каждого конкретного региона.

Таким образом, следует отметить, что на биологическом уровне путем естественного отбора появляется своеобразный защитный пояс - биологический тип человека, обладающий

комплексом признаков, наиболее целесообразных в данных природных условиях. Гармония человека (определенного биологического типа) с природной средой отражается в норме здоровья, имеющей свои параметры в каждом регионе. Поэтому, по всей вероятности, к здоровому образу жизни в той или иной географической среде, особенно имеющей экстремальные климатические характеристики, необходимо иметь природную (биологическую) предрасположенность. На конференции «Проблемы комплексного изучения человека» в выступлении Н.А. Агаджаняна «Экология человека как комплексная проблема» было употреблено емкое понятие «экологический портрет человека», которое должно включать целую гамму медико-биологических признаков индивида. Исходя из этого, каждому человеку можно было бы определить идеальное место проживания. Практическая реализация этой теоретической постановки вопроса позволила бы избежать больших потерь в современный период массовых миграций, ибо цена адаптации к новым условиям (особенно, в частности, на Севере) разная. А это имеет и экономический смысл: сокращение заболеваемости.

Таким образом, наряду с внебиологическим, культурным способом освоения человеком мира существует и способ биологической адаптации к новым регионам. И эти два процесса – культурной преемственности и природной (биологической) наследственности – шли не независимо, а взаимовлияя, взаимотражаясь друг в друге. Это, прежде всего, миграции из одной природной среды в другую, с одной стороны, детерминированные как природными, так в значительной степени и социальными причинами, с другой стороны – обуславливающие актуализацию соответствующих биологических признаков (иногда – возникновение новых, а потом и наследственное их закрепление). То есть имеет место влияние социокультурных факторов на процессы биологической адаптации.

Но генетиками установлено и более глубинное воздействие социального на биологическое, кроме внешней побудительной причины, когда те или иные исторические события служат в качестве толчков к перемещению народов. В работах Ю.Г. Рычкова и его коллег обосновывается тезис: «История человечества записана в генах». Коротко изложить основную идею такого подхода можно следующим образом: за долгие времена расселения человечества по планете возникали и исчезали культуры, но цепочка, по которой гены передавались из поколения в поколение, не прерывалась (иначе не было бы современных людей). Каждая популяция уникальна по своему генотипу, по популяции, связанные общностью происхождения или сближенные общей исторической судьбой, оказываясь генетически более близкими благодаря сохранению общих генов или обмену генами. Так, изменение образа жизни (смена одного типа хозяйства другим, например переход от скотоводства к земледелию) влечет за собой реорганизацию всей популяционной структуры этнической общности, в том числе структуры брачных связей, а, значит, и миграций генов. Следовательно, генетическое своеобразие современных популяций сформировалось во времени, в истории. А поскольку генетическая цепочка не прерывается, то по генофонду популяции можно определить ее историю [17, с. 20-22].

Своеобразие культур также складывалось в ходе исторического процесса путем длительной привязки каждой из них к определенной природной среде, поэтому логично считать, что калейдоскоп культур соотносим с генетическим разнообразием популяций и имеет в основе «зависимость генетического процесса на всем времени его течения от возникавших на протяжении этого времени историко-культурных границ между группами, в пределах которых шло воспроизводство населения» [18, с. 153].

Однако имеет место и обратное воздействие биологического на социальное: биологическая организация человека влияет на особенности социальной действительности, в том числе такого ее явления, как культура. Известный исследователь вопросов связи культурно-антропологических и генетических явлений Вяч. Вс. Иванов обращает внимание на этот вектор взаимодействия двух пластов существования человека:

проекции важнейших биологических процессов на язык культуры, на принципы построения семантических связей в ней, что особенно очевидно на примере первобытного общества. Изучение языковых моделирующих семиотических систем дает право автору утверждать, что существует «несомненная связь дуального принципа, по которому каждая древняя социальная единица делится на две (с дальнейшими двоичными делениями), и митоза – деления клетки, при котором происходит удвоение хромосом» [19, с. 172]. При этом он ссылается на данные генетики: «Суть дуальных членений в древних обществах связана с биологическим значением разности, обеспечивающей перемешивание наследственных задатков» [20, с. 30].

Взаимное же, двустороннее влияние генетических и социокультурных факторов выявлено путем философского обобщения естественнонаучных данных – анализа большого количества конкретной информации на основе уже упомянувшегося медико-биологического исследования функциональной асимметрии мозга представителей коренного и пришлого населения в условиях северного региона. Так, в статье В. С. Ротенберга и В. В. Аршавского «Межполушарная асимметрия мозга и проблема интеграции культур» констатируется, что доминирующий тип мышления передается из поколения в поколение по принципу культурного наследования (преемственности), но с опорой на потенциальные возможности мозга к детерминированию различных типов межполушарных отношений. «Конкретные соотношения двух типов мышления у индивида (относительное доминирование того или иного) во многом определяются культурными особенностями и традициями среды, и среда закрепляет их по механизму группового отбора при преемственности», но «механизм, через посредство которого реализуется культурное наследование, в значительной степени определяется характером межполушарных отношений» [21, с. 82-83]. Причем в плане раскрытия двойного механизма наследования В.В. Аршавским сделано предположение, что «способность к воспроизведению левополушарного типа реагирования обусловлена в основном культуральной преемственностью, в то время как в наследовании правополушарного типа реагирования может иметь значение генетический механизм» [16, с. 37].

Приведенные данные фиксируют различные стороны биологической адаптации человека к региональным природно-климатическим условиям и их связь с социокультурными факторами. Конечно, здесь отмечены только некоторые аспекты проблемы, хотя и относящиеся к фундаментальным (например, функциональная асимметрия мозга). Кроме того, часть решений из названных вопросов носит гипотетический характер, и в целом система взглядов на проблему биологической адаптации человека к новым регионам как влияние комплекса природных факторов на социокультурные различия далеко не только не сложилась, но многие вопросы еще даже не поставлены. Это лишний раз свидетельствует о необходимости соединения усилий естественников, обществоведов и культурологов в анализе данной проблематики.

Дальнейшая конкретизация предмета исследования на пути изучения взаимоотношений культуры и природы состоит в выявлении принципов взаимосвязи человека и природы в этнокультурном контексте. Как отмечалось отдельными авторами, формирование различных биологических типов при взаимоотношениях человека с природой – адаптация, т. е. накопление благоприятных для конкретной природной среды признаков биологической (и психологической) организации человека, происходит путем группового отбора. По мысли В. П. Казначеева, «при взаимодействии со средой обитания у биосистем решающим уровнем организации является популяция, обитающая в конкретном биогеоценозе, в среде, где возникают и формируются в пределах конкретных популяций практически все процессы развития. Мы понимаем популяцию человека как биосоциально ориентированный коллектив, постоянно населяющий определенное пространство» [22, с. 243].

Следующим шагом в постижении принципов взаимосвязи человека и природы в указанном отношении является выяснение вопроса о том, какого рода популяции оказывают наибольшее влияние на генотип населения того или иного региона. По мнению генетиков, «межпопуляционные генетические различия на 70 % зависят от различной этнической принадлежности популяций. Следовательно, этнос представляет генетическую реальность в не меньшей и даже большей мере, чем слагающие этот этнос элементарные популяции-изоляты, собственная история которых лишь на 30 % определяет их генетическое своеобразие» [23, с. 154].

Несмотря на возможную гипотетичность выводов направления популяционной генетики – этнической генетики, оформляющейся в самостоятельную область на стыке биологии и истории народонаселения, это значительное свидетельство, что этнос является важнейшей единицей в многоуровневой иерархии различных социальных организаций в контексте взаимодействия человека и природы. Ведь, в конечном счете, в интересующем нас плане исследуемое соотношение этнической и неэтнической детерминант в генотипе населения региона отражается и на конкретном индивиде – члене этноса.

Таким образом, круг замкнулся: этническая общность представляет собой локальное общество, которое создает систему культуры, находящуюся в соответствии с природным (физическим и психическим) здоровьем народа. Общезначимые духовные и материальные культурные ценности, не вступающие в противоречие с региональными особенностями природной организации человека, являются результатом его самовыражения и самоопределения в окружающем мире.

Выделение и сохранение наиболее важных и рациональных природных качеств происходит на биологическом уровне и проявляется осмысленно в ценностной системе как позитивные компоненты культуры.

Следует отметить, что в различных культурах одни и те же физические и психические качества могут расцениваться по-разному в зависимости от сложившихся природных условий, и они взаимосвязаны на генетическом уровне.

Путь любой ценности, принятой и признанной в народе, проходит через отбор целесообразных проявлений жизнедеятельности и закрепление в системе ценностей, возведение в ранг позитивной нормы.

Общепризнанные ценности, развивавшиеся исторически согласно смене природных и социальных детерминант с учетом выверенных на биологическом уровне, воспринимаются как обязательные и передаются, видоизменяясь, следующим поколениям.

Следовательно, в рамках жизнедеятельности этнической общности формируются две защитные системы (биологическая и внебиологическая), два защитных пояса, которые как бы создают для человека двойную поддержку (ибо он – существо биосоциальное). Взаимодействуя, взаимовлияя и взаимотражаясь, они образуют некий комплекс региональной защиты. Это громадное здание благоприобретенных ценностей и качеств, где все этажи необходимы, взаимосвязаны и взаимообусловлены. Связь между отдельными этажами здания выражается, в частности, в понятии «хозяйственно-культурный тип». Верхние этажи – духовные (согласно структурному делению культуры) – завершают, венчают это здание. Так же, как и все здание, они имеют этническую привязку, ибо генетически вызревают на этой почве: человек духовно связан со своим народом и с природой, среди которой вырос. По образному выражению академика Д.С. Лихачева, существует «нравственная оседлость»: «Человек – существо нравственно оседлое, даже и тот, кто был кочевником, – для него тоже существовала «оседлость» в просторах его привольных кочевий. Только безнравственный человек не обладает оседлостью и способен убивать оседлость в других» [24, с. 51].

Изложенные выше подходы свидетельствуют о безусловной глубокой внутренней связи культуры и природы, биологической организации человека – двух его защитных систем. Исходя из этого, можно предположить, что между ними также существует системная связь. Их динамическое взаимодей-

ствие образует целостность, имеющую уровни и обладающую структурностью (сетью отношений). Компонентный состав двух этих подсистем взаимообусловлен, но не жесткой зависимостью, а скорее в виде тенденций, потенциальных возможностей, предрасположенности (ибо в силу сложности системы связи между ее элементами больше опосредованные) или субъективного ощущения своей близости, привязанности. Изменения в одной подсистеме влекут за собой изменения в другой, и, следовательно, крупные перестройки могут вызвать нарушения меры соответствия – дисбаланс во всей системе. При этом, так или иначе, все ее трансформации – позитивные и негативные – в конечном счете сфокусированы на человека.

Выдвинутая идея – лишь предположение, возникшее в результате анализа работ специалистов естественных и гуманитарных наук, а также эмпирических наблюдений. Оно нуждается в доказательствах, которые должны опираться на данные естествознания. Здесь приведены отдельные подходы к проблеме взаимоотношения социального и биологического под углом зрения интересующей нас темы, подходы, в которых или имеются веские аргументации, или выдвинуты обоснованные гипотезы. В целом же для решения вопроса о системной взаимосвязи культуры и природной организации человека имеющейся естественно-научной базы пока недостаточно. Предстоит длительная работа по изучению этой связи. Системная соотносимость двух защитных поясов человека – культуры и его природных характеристик – представляется заслуживающей самого пристального внимания.

Думается, что именно на указанной проблеме чрезвычайной сложности могут и должны смыкаться подходы естествовников и гуманитариев, обществоведов для установления существенных взаимосвязей в этом каркасе с целью определения нарушений (в том числе и потенциальных) для восстановления и поддержания центральных звеньев этой системы в русле научно обоснованной культурной политики. Круг вопросов, которые можно сформулировать уже в настоящее время и которые требуют своего решения, это – механизм взаимодействия подсистемы культуры и природной подсистемы человека, степень и границы их соответствия для сохранения целостности человека, оптимальные пути введения инноваций. Хотя методологически даже на данном этапе исследования вполне ясно, что ломать защитные пояса человека нельзя: можно их дополнять, а не заменять и уж совсем не отменять, ибо в них – невосполнимый за короткий срок опыт тысячелетий.

В литературе уже намечаются некоторые пути поиска, постепенно обозначаются контуры различных аспектов этой проблемы. Так, Т.И. Алексеева считает, что «одним из возможных направлений дальнейшего изучения взаимодействия человеческих популяций со средой представляется соотношение адаптивного типа как нормы биологической реакции на среду обитания с хозяйственно-культурным типом как нормой социальной реакции» [15, с. 153]. Эта проблема может рассматриваться и в таком виде, как проблема здоровья – физического и духовного (И.Н. Смирнов). «Когда мы говорим о здоровье, то неизбежно констатируем, зачастую не задумываясь и не сознавая этого, совпадения и единство мозга и сознания, тела и разума» [24, с. 89]. Но представляется, что наиболее емко и адекватно она сформулирована Д.С. Лихачевым через понятие экологии: «В экологии есть два раздела: экология биологическая и экология культурная, или нравственная. Убить человека биологически может несоблюдение законов биологической экологии, убить нравственно – несоблюдение законов экологии культурной. И нет между ними пропасти, как нет четко обозначенной границы между природой и культурой» [25, с. 51].

Завершая здесь рассмотрение вопроса о соотношении культуры этнической общности и природной организации человека, необходимо обратить внимание еще на один аспект, а именно на преломление общих связей на уровне индивида – члена этнической общности, ибо, в конечном счете, важен сам человек как полноценное, универсальное существо. Межпоколенная трансляция опыта народа, фонда его культурных

ценностей, в снятом виде заключающих и генетическую информацию, осуществляется через отработанный в течение длительного времени двойной механизм передачи (социокультурная преемственность и генетическая наследственность), ибо, как обосновывалось ранее, культура этноса и природный субстрат его существования взаимообусловлены через человека – носителя культурной и генетической качественной специфики.

Из приводимых данных антропологии, биологии, медицины видно, что в них указывается на генетическую наследственность человека (или – зафиксированный генетически родовой опыт) к навыкам жизни в определенных условиях. Эта предрасположенность может актуализироваться, а может остаться и невостребованной в силу социальных обстоятельств. Но, вероятно, образ жизни, наиболее адекватный этим природным предпосылкам, позволяет максимально раскрывать возможности индивида, раскрепостить его сущностные силы.

В современной научной литературе феномен генетической связи человека с культурой этнической общности (как проявление родового в поведении индивида) не нашел еще своего отражения. Хотя следует отметить, что в работах ученых начинает фигурировать понятие «этнические стереотипы поведения» [26]. В нем на феноменологическом уровне, без раскрытия глубинной основы, выражен интерес исследователей, к данной проблематике.

Пожалуй, лучше подобная связь фиксируется в художественной литературе, которая часто опережает: науку в постижении сложных, многоплановых проявлений человека. Позволим себе привести только один известный пример из «Войны и мира». Л.Н. Толстой описывая свою героиню, подмечает любопытную деталь. Наташа Ростова, впервые приехав погостить в деревню, однажды по веселому приглашению дяди под звуки сельской музыки пустилась в пляс, и движения ее сделались, настолько точны, будто были ей знакомы, в них сквозило что-то неуловимо народное, русское, чему невозможно обучить. То есть в соответствующей обстановке она начала бессознательно воспроизводить, движения, которых никогда в жизни не видела, воспитываясь с детства в совершенно иной атмосфере, среди французских учителей. Аналогичные примеры проявлений родового при возникновении соответствующей ситуации, подобных описанному Толстым, можно встретить в других произведениях или во множестве наблюдать на интуитивном уровне в жизни.

К этому можно добавить, что и максимальная адекватность постижения языка культуры этнической (национальной)

общности и, следовательно, ее системы ценностей во всей глубинной сути – как целостности, где каждый элемент на своем месте, т. е. целесообразен и в мельчайших нюансах, – такая адекватность постижения, по всей вероятности, сопряжена с генетической близостью человека, его природной предрасположенностью, «знакомого» с языковой символикой культуры этноса. Это – познание изнутри, а не с позиций извне.

Итак, индивид связан с этнической (национальной) общностью особенностями своей природной организации (здесь конкретно рассматривались такие признаки, как генетическое своеобразие популяций, функциональное доминирование одного из полушарий мозга, региональный адаптивный тип). Поэтому программа жизнедеятельности, которую он получает, воспитываясь в рамках конкретной культуры, и которая апробирована исторически, подкрепляется природной программой, апробированной биологически. Этот логический из всех предшествующих рассуждений вывод нашел прямое подтверждение в исследованиях генетиков. Так, разрабатывая проблемы экологии человека, В.П. Казначеев указывает на концепцию Н.П. Дубинина об особой биологической закономерности в биосоциальной эволюции человека: восприятие социальной программы в ходе онтогенеза опирается на ее генетические особенности, на присущие человеку способности к усвоению языков и т. д., имеющие в основе генетические задатки [9, с. 89]. «В этом отношении генетические особенности каждого человека имеют важнейшее значение не только для обеспечения его биологических свойств, но и для восприятия социальной программы» [27, с. 24]. Следовательно, и универсализация человека в рамках культуры национальной (этнической) общности имеет природную (генетическую) базу.

Итак, человек как член этноса связан с ним культурными и природными узами. В этом смысле этническая общность является для индивида (для его универсализации и биологической защиты в окружающем мире) наиболее многосторонней, комплексной, полифункциональной общностью, ибо ее сила – культурный и генетический фонд многих поколений.

Это общая постановка вопроса. Но мир не стоит на месте, и любая форма объединения людей претерпевает в истории свои трансформации. Изменяются и сам этнос, и его культура, и положение человека в ней. До сих пор культура национальной (этнической) общности рассматривалась как таковая, безотносительно ко времени.

#### Библиографический список

1. Генинг, В.Ф. Структура археологического познания: проблемы социально-исторического исследования. – Киев, 1989.
2. Клейн, Л.С. Археологическая типология. – Л.: ЛФ ЦЭНДИСИ. ЛНИАО. 1991.
3. Семенов, С.А. Указ. соч.; Формозов А.А. Проблемы этнокультурной истории каменного века на территории европейской части СССР. – М.: Наука, 1977.
4. Флиер, А.Я. Культурогенез. – М.: Российский институт культурологии, 1995.
5. Malinowski, B.K. A scientific theory of culture and other essays. – N. Y., 1969.
6. Леви-Стросс, К. Структурная антропология: пер. с фр. В.В. Иванова. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.
7. Аверкиева, Ю.П. Индейцы Северной Америки. От родового общества к классовому. – М.: Наука, 1974.
8. Леви-Стросс, К. Печальные тропики: пер. с франц. – Львов: Инициатива; М.: ООО Фирма «Издательство АСТ», 1999.
9. Попов, В.А. Этносоциальная история аканов в XVI–XIX веках. – М.: Наука, 1990.
10. Leroi-Gourhan, A. Dictionnaire de la prehistoire. – Paris, 1988.
11. Арутюнов, С.А. Проблема типологического исследования механизмов жизнеобеспечения в этнической культуре / С.А. Арутюнов, Ю.М. Мкртумян // Типология основных элементов в традиционной культуре. – 1983. – № 2.
12. Мириманов, В.Б. Первобытное и традиционное искусство. – М.: Изд-во «Форум», 2009.
13. Столяр, А.Д. Происхождение изобразительного искусства. – М.: Изд-во «Искусство», 1985.
14. Фролов, Б.А. Первобытная графика Европы. – М.: Наука, 1992.
15. Алексеева, Т. И. Адаптивные процессы в популяциях человека. – М.: Изд-во МГУ, 1986.
16. Аршавский, В.В. Особенности межполушарных взаимоотношений у коренного и пришлого населения Северо-Востока: Препринт. – Магадан, 1985. – Ч. I, II.
17. Рычков, Ю.Г. Генохронология: пространство и время // Знание – сила. – 1985. – № 2.
18. Рычков, Ю.Г. Генетическая память об этногенезе / Ю.Г. Рычков, Е.В. Яшук // Этнические связи народов Севера, Азии и Америки: По данным антропологии. – М.: Наука, 1986.
19. Иванов, В.В. Чет и нечет: Асимметрия мозга и знаковых систем. – М.: Сов. радио, 1978.
20. Бейсон, Ж. Генетика: пер. с фр. В.И. Назарова. – М.: Атом-издат, 1976.
21. Ротенберг, В.С. Межполушарная асимметрия мозга и проблема интеграции культур / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский // Вопр. философии. – 1984. – № 4.

22. Казначеев, В.П. Очерки теории и практики экологии человека. – М.: Наука, 1983.
23. Рычков, Ю.Г. Генетическая память об этногенезе / Ю.Г. Рычков, Е.В. Яшук. – М.: Наука, 1986.
24. Смирнов, И.Н. Здоровье как философская проблема // *Вопр. философии*. – 1985. – № 7.
25. Лихачев, Д.С. Экология культуры // *Прошлое – будущему: Статьи и очерки*. – М.: Наука, 1985.
26. Этнические стереотипы поведения / ред. А.К. Байбурин. – Л.: Наука, 1998.
27. Дубинин Н.П. Некоторые вопросы биосоциальной природы человека / Н.П. Дубинин, Ю.Г. Шевченко. – М.: Наука, 1976.

## Bibliography

1. Gening, V.F. Struktura arkheologicheskogo poznaniya: problemih socialjno-istoricheskogo issledovaniya. – Kiev, 1989.
  2. Kleyjn, L.S. Arkheologicheskaya tipologiya. – L.: LF CEhNDISI. LNIAO. 1991.
  3. Semenov, S.A. Ukaz. soch.; Formozov A.A. Problemih ehtnokulturnoy istorii kamennogo veka na territorii evropeyskoy chasti SSSR. – M.: Nauka, 1977.
  4. Flier, A.Ya. Kuljturogenez. – M.: Rossiyskiy institut kuljturologii, 1995.
  5. Malinowski, V.K. A scientific theory of culture and other essays. – N. Y., 1969.
  6. Levi-Stross, K. Strukturalnaya antropologiya: per. s fr. V.V. Ivanova. – M.: Izd-vo EhKSMO-Press, 2001.
  7. Averkieva, Yu.P. Indeycij Severnoy Ameriki. Ot rodovogo obshchestva k klassovomu. – M.: Nauka, 1974.
  8. Levi-Stross, K. Pechaljnihe tropiki: per. s franc. – Ljvov: Inicijativa; M.: OOO Firma «Izdatelstvo AST», 1999.
  9. Popov, V.A. Ehtnosocialnaya istoriya akanov v XVI–XIX vekakh. – M.: Nauka, 1990.
  10. Leroi-Gourhan, A. Dictionnaire de la prehistoire. – Paris, 1988.
  11. Arutyunov, S.A. Problema tipologicheskogo issledovaniya mekhanizmov zhizneobespecheniya v ehtnicheskoy kuljture / S.A. Arutyunov, Yu.M. Mkrtumyan // *Tipologiya osnovnykh ehlementov v traditsionnoy kuljture*. – 1983. – № 2.
  12. Mirimanov, V.B. Pervobitnoe i traditsionnoe iskusstvo. – M.: Izd-vo «Forum», 2009.
  13. Stolyar, A.D. Proiskhozhdenie izobrazitel'nogo iskusstva. – M.: Izd-vo «Iskusstvo», 1985.
  14. Frolov, B.A. Pervobitnaya grafika Evropey. – M.: Nauka, 1992.
  15. Alekseeva, T. I. Adaptivnihe processih v populyaciayah cheloveka. – M.: Izd-vo MGU, 1986.
  16. Arshavskiy, V.V. Osobennosti mezhpolutsharnykh vzaimootnosheniy u korennoy i prishlogo naseleniya Severo-Vostoka: Preprint. – Magadan, 1985. – Ch. I, II.
  17. Rihchikov, Yu.G. Genokhronologiya: prostranstvo i vremya // *Znanie – sila*. – 1985. – № 2.
  18. Rihchikov, Yu.G. Geneticheskaya pamyat ob ehtnogeneze / Yu.G. Rihchikov, E.V. Yathuk // *Ehtnicheskie svyazi narodov Severa, Azii i Ameriki: Po dannim antropologii*. – M.: Nauka, 1986.
  19. Ivanov, V.V. Chet i nechet: Asimetriya mozga i znakovykh sistem. – M.: Sov. radio, 1978.
  20. Beyson, Zh. Genetika: per. s fr. V.I. Nazarova. – M.: Atom-izdat, 1976.
  21. Rotenberg, B.C. Mezhpolutsharnaya asimetriya mozga i problema integracii kuljtur / B.C. Rotenberg, V.V. Arshavskiy // *Vopr. filosofii*. – 1984. – № 4.
  22. Kaznacheev, V.P. Ocherki teorii i praktiki ehkologii cheloveka. – M.: Nauka, 1983.
  23. Rihchikov, Yu.G. Geneticheskaya pamyat ob ehtnogeneze / Yu.G. Rihchikov, E.V. Yathuk. – M.: Nauka, 1986.
  24. Smirnov, I.N. Zdorovye kak filosofskaya problema // *Vopr. filosofii*. – 1985. – № 7.
  25. Likhachev, D.S. Ehkologiya kuljtur / Proshloe – budutshemu: Statji i ocherki. – M.: Nauka, 1985.
  26. Ehtnicheskie stereotipih povedeniya / red. A.K. Bayburi. – L.: Nauka, 1998.
  27. Dubinin N.P. Nekotorighe voprosih biosocialnoy prirodi cheloveka / N.P. Dubinin, Yu.G. Shevchenko. – M.: Nauka, 1976.
- Статья поступила в редакцию 5.05.11*

УДК 130:294.3:7.04

*Shishin M.Yu.* **LOKESH CHANDRA AND HIS «DICTIONARY OF BUDDHIST ICONOGRAPHY».** The article introduces an outstanding Indian scientist – academician Lokesh Chandra and his fundamental creation “Dictionary of Buddhist iconography”. With usage of the dictionary the sculpture of the archat Bakula (Nakula) is identified in the article.

**Key words:** Chandra Lokesh, Buddhist iconography, Bakula (Nakula), the archat.

**М.Ю. Шишин**, д-р филос. наук, проф. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: shishinm@gmail.com

## ЛОКЕШ ЧАНДРА И ЕГО ТРУД «СЛОВАРЬ БУДДИЙСКОЙ ИКОНОГРАФИИ»

В статье представляется выдающийся индийский ученый – академик Локеш Чандра и его фундаментальный труд «Словарь буддийской иконографии». С опорой на словарь осуществляется идентификация скульптуры Архата Бакулы (Накулы).

**Ключевые слова:** Чандра Локеш, буддийская иконография, архат Бакула (Накула).

Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ-Минобрнауки России «Русско-монгольское культурное взаимодействие в трансграничной области на Алтае: параллелизм философских идей и художественных форм» №11-24-03003а/Мон

Для всех буддологов мира выход последнего из пятидесяти томов «Словарь буддийской иконографии» [1] выдающегося индийского ученого Локеша Чандры стал поистине долгожданным и историческим событием. Это фактически первый масштабный опыт обобщения и сведения в удобную форму разнообразного материала по буддийской иконографии, снабженную замечательным научным аппаратом и большим числом фотографий, рисунков, схем, как с существующих, так порой, уже и исчезнувших памятников буддий-

ского искусства. Эта работа уже стала настольной для многих, кто пытается провести атрибуцию буддийских икон-танк, скульптуры из металла и других материалов. Ниже мы кратко представим этот замечательный труд индийского ученого, а вначале хотелось бы рассказать о самом академике Локеше Чандре.

Его имя, конечно же, хорошо известно среди исследователей буддийского искусства, но на русском языке его жизненный путь, его замечательные открытия, к сожалению,

представлены крайне скупо. О нем можно найти краткую информацию в электронных энциклопедиях. С ним связаны и поддерживают отношения российские ученые, в сборниках научных трудов, выпускаемых Международным Центром Рерихов, можно найти статьи академика и краткие упоминания о нем [2].

Локеш Чандра, родился 11 апреля 1927 в г. Амбале в Индии. Он сын выдающегося индолога профессора Рагху Виры, который стал его первым учителем и привил ему любовь к научной работе. Сам Рагху Вира был тесно связан по своим научным интересам с семьей Н.К. Рериха, и сохранившиеся письма Ю.Н. Рериха к Р. Вире говорят об очень крепкой дружбе двух ученых. Р. Вира филолог и философ, известен в научных и общественных кругах как человек, который сделал очень многое для понимания восточной культуры европейцами, а также внёс огромный вклад в развитие индийской лингвистики. Под его руководством Л. Чандра изучил санскрит и родственные ему языки пали и пракриты, позже освоил древнегреческий, латинский, японский, авеста (язык парси), староперсидский и другие языки. Еще в начале своего научного пути в 1943 году он помог своему отцу перевести «Китайский словарь индийских географических названий», который был составлен в 517 году. Материалом послужила китайская литература и записи путешественников.

Локеш Чандра получил прекрасное образование сначала в Индии, а затем в университете Утрехта в Нидерландах. Он владеет двадцатью языками, кроме названных еще китайским, тибетским, монгольским, индонезийским, английским, немецким, французским, русским и другими языками, что дало возможность ему включить в поле своих исследований многие редкие трактаты.

Его блестящая научная карьера началась с защиты магистерской диссертации в 1947 году в Пенджабском университете Лахора. В течение двух лет в 1948 по 1949 гг. он занимался ведическими исследованиями. Он критично подошел к редактированию ведического писания Гавамайяна, являющегося частью Джайминийя Брахманы (Джайминийя-брахмана-упанишад(а)). Философская беседа из Самаведы, посвященная смерти, переходу в другие миры и реинкарнации). Этот трактат имеет большое значение для понимания некоторых существенных моментов в Веданте, особенно в вопросе реинкарнации. Помогло провести это крупнейшее исследование Л. Чандре то, что незадолго до этого были обнаружены ряд важных текстов. По поводу Джайминийя Брахманы в европейской науке существовало мнение, что полностью как единый текст восстановить невозможно, однако знания и высокая интуиция помогли молодому индийскому ученому успешно восстановить данный трактат как единое целое. Это было высоко оценено ученым сообществом, и Локешу Чандре была присуждена степень доктора литературы и философии в государственном университете города Утрехта (Нидерланды). Этот университет имеет замечательные традиции в области ориенталистики, что помогло Л. Чандре войти в круг востоковедов и познакомиться с европейской школой восточных изысканий. Кроме того в Утрехте он изучал древнеяпонский язык под руководством профессора Жана Гонда.

В 1954 году он закончил редакцию полного текста Джайминийя Брахманы. В то же самое время он занимался редакцией перевода на английский язык Шанкхьяна-шрутасутры, незаконченного выдающимся немецким вестом В. Каландом.

С 1955 по 1960 год профессор Локеш Чандра занимался подготовкой «Тибето-санскритского словаря» в 12+7 томах, которые были изданы в авторитетном издательстве, специализирующемся на публикации книг по востоковедению Ринзен Шото, Киото (Япония). В ходе этой работы он глубоко исследовал оригинальные тибетские канонические тексты. Каждая статья словаря сопровождается прямой ссылкой на источник. Также в словарь включены термины специализированных научных направлений, таких как астрономия, медицина, иконография, метрика, просодия (стихосложение), философия. Это была первая основательная лексикографическая попытка пони-

мания тибетской литературы и культуры, который повлиял на распространения интереса к жителям отдаленных районов горной Азии. Уникальность этого издания в том, что в нём содержится более тысячи рисунков, сделанных с оригинальных икон, выгравированных на дереве.

Под редакцией профессора Локеша Чандры вышло несколько изданий тибетских исторических текстов. Один из них включает в себя историю первого тибетского монастыря Самье (Самье-гомпа). (Дадим небольшую справку: первый буддийский монастырь в Тибете. Построен во второй половине 770-х годов по указу тибетского царя Тисонга Децэна, который внёс большой вклад в восстановление и развитие буддизма). Монастырь уникален по многим параметрам, его план представляет собой мандалу – космограмму Вселенной, символизирующую собой вход в новый космический порядок. Для того чтобы реконструировать историю этого монастыря, сыгравшего ключевую роль в распространении и развитии буддийского учения в Тибете, Л. Чандрой были изучены труды 19 монгольских эрудитов, в том числе «Золотое сказание монголов» Лубсан Данзана

Работа над историей монастыря Самье шла фактически параллельно с другим научным исследованием. В 1963 году увидел свет трехтомник «Материалы по истории литературы Тибета», который представляет собой комплексное изучение интеллектуальной и духовно-художественной жизни Страны Снегов и связанной с ней на протяжении столетий культурой монгольских степей. Новой крупной работой Л. Чандры стал совместный труд с его отцом профессором Раджу Вира – «Новый тибето-монгольский пантеон» в 20 томах, который предоставляет собой кладёз неизвестных до сих пор материалов по иконографическому искусству Трансгималаев и Монголии, а также связанных с ними территорий Калмыкии и ряда сибирских регионов.

Следующий этап научной деятельности Локеша Чандры был связан с ценнейшим источником по истории и духовной мысли Тибета, манускрипте одиннадцатого настоятеля монастыря Шалу (Shalu) Бутон Ринчен Друба (1290-1364), Л. Чандра подготовил и осуществил научную редакцию 28 томов его трактата большого формата, в котором нашли отражения фактически полный перечень направлений ламаистской мысли. Далее последовало еще более масштабное исследование – под редакцией ученого выходят 108 томов Монгольского Ганджур-ра, буддийского канона. За это выдающееся достижение Венгерская Академия Наук, избирает его почетным членом. Это второй раз за сто лет, когда индеец становится её почетным академиком.

В настоящее время профессор Локеш Чандра занимает должность почетного руководителя Международной Академии Индийской культуры, главного учреждения по исследованию восточных культур. Интересы профессора Локеша Чандры простираются и в области естественных наук. Он был редактором международного исследовательского журнала «Продвижение границ в растениеводстве» (1-30 выпуски), который включал в себя оригинальные работы по морфологии и физиологии растений, системной ботанике, фитопатологии, прикладной ботанике, цитологии и генетике растений, агрономии, садоводству, палеоботанике и других отраслях растениеводства.

Профессор Локеш Чандра много путешествовал по Европе, Азии и России. Он принимал участие в крупных международных форумах. Все его заслуги в общественном и научном поприще даже кратко осветить не возможно. Остановимся подробнее на его последнем труде «Словарь буддийской иконографии».

Надо заметить, что научные подходы к составлению иконографии буддийского пантеона уходят в глубокую древность. Фактически, еще в добуддийском трактате «Читралакшана» («Характерные черты живописи»), известного не в исходном варианте, написанном на санскрите, а на тибетском языке по спискам, относящимся к 9-11 в.в. н.э., предпринята попытка описать канонические требования и упорядочить приемы изображения святых. Со средневековья сохранились



ксилографы и трактаты теологов и религиозных художников, в которых даются описания божеств буддийского пантеона, характерные мудры – положения рук, атрибуты и символы. Л.Чандра, судя по обширному списку литературы, учел большинство известных памятников. Чтобы ярче осветить его вклад в современное изучение буддийской иконографии, хотя бы кратко представим ту научную традицию, к которой принадлежит теперь его «Словарь буддийской иконографии».

Одним из первых иконографических трудов в Европе стоит считать книгу немецкого исследователя Пандера Х.И. (С.Н. Pander) «Das Panteon des Tshangtsha Hutuktu» («Пантеон джангжа-хутукту»), которая вышла в свет в 1890 в Берлине. Спустя десятилетие была издана книга его соотечественника А. Грюнведеля, который первым попытался систематизировать буддийское искусство Индии, его труд назывался «Buddhistische kunst in Indien. Mit 102 Abbildungen» («Буддийская культура Индии»). Он один из первых обосновал влияние двух культур – персидской и эллино-римской на буддийское искусство. В России самым заметным явлением в буддийской иконографии стали работы Ольденбурга С.Ф. (1863 - 1934). В 1903 году в Санкт-Петербурге вышел «Сборник изображений 300 бурханов по альбому Азиатского музея», который стал важнейшим методическим пособием по иконографии для определения божеств буддийского пантеона. Ольденбург С.Ф. предложил методику идентификации изображений посредством поиска аналога в альбоме и один из первых разделил буддийский пантеон на 12 групп. Также исследователь ввел в научный оборот многие памятники буддийского искусства – найденные экспедицией Козлова П.К. при раскопках города Хара-Хото; описал коллекцию из собраний князя Э.Э. Ухтомского; опубликовал альбом буддийских изображений из фондов Казанской духовной Академии.

Следующим шагом в разработке буддийской иконографии в Европе стала книга немецкого востоковеда-санскритолога профессора Пишеля Р. (R. Pischel) (1849 - 1908), вышедшая в 1911 году – «Будда, его жизнь и учение», которая содержала главу о культовом искусстве государств буддийского региона. В России она была переведена Ануциным Д.Н. и издана небольшим тиражом в 1920-х годах.

В 1927г. сотрудник музея Востока, открытого в 1918 году в Москве, Куфтин Б.А. (1892 – 1953) выпустил брошюру «Краткий обзор пантеона северного буддизма и ламаизма в связи с историей учения», где не только идентифицировал имеющиеся в коллекции образцы буддийской пластики, но и привел сжатый очерк истории возникновения и распространения древнейшей мировой религии.

Итальянский ученый Туччи Д. (1894 – 1984) (G. Tucci) исследовал тематику истории религии и искусства буддизма. Он участвовал в экспедициях в Тибет, с 1947 по 1978 годы возглавлял Итальянский Институт Среднего и Дальнего Востока и являлся инициатором издания ряда периодических изданий, в их числе «Seria Orientalia Roma». В рамках этой серии в 1949 году выходит книга «The Tibetan painted schools» («Художественные школы Тибета»), изданная в Риме. Согласно работе Туччи Д. в Тибете не существовало собственных трактатов по буддийскому искусству, а в качестве источников-пособий для мастеров использовались лишь индийские, которые были незыблемы и не подлежали пересмотру, что было ошибочным. (Так, российский исследователь Герасимова К.М. в 1971 году доказала, что в Тибете существовали и оригинальные сочинения местных авторов). Кроме этого, итальянский ученый впервые попытался систематизировать буддийские иконы по внешним признакам: печатные, имеющие золотой фон, вышитые, мандалы и изображающие докшитов [3]. Крупнейший вклад в изучение буддийской живописи внес Ю.Н. Рерих. В его книгах «Голубые анналы» и «Тибетская живопись» стали известны науке не исследованные памятники буддийского искусства, дано подробное научное описание и интерпретация икон-танок [4].

В 1959 году в Токио на английском языке выходит исследование Гордон К.А. (Gordon K.A.) «Iconography of Tibetan Lamaism» («Иконография тибетского ламаизма»). Это была

первая методика, предлагающая идентификацию божества по совокупности его иконографических признаков – одежды, украшений, атрибутов. Недостатком этого способа поиска было то, что в нем содержалось мало количественных характеристик, учтенных разработчиком. Это позволяло определить лишь наиболее распространенные образы тибетского ламаизма.

В 1970-е годы в Германии, в Боннском университете, и в СССР, в Ленинграде, проходили исследования по систематизации и описанию буддийской иконографии, в основном тибетской. Было определено несколько путей решения этой проблемы – идентифицировать экспонаты по внешнему сходству; систематизировать представителей буддийского пантеона согласно имеющимся на них надписям и соотношению их с каноническими текстами; проведение атрибуции, используя совокупность определенных внешних признаков персонажей древнейшей мировой религии. Крупные исследования по иконографии были завершены в нашей стране [5; 6; 7; 8; 9; 10].

У Л.Н. Гумилева относительно буддийской иконографии есть очень яркое определение: «Ни одна из религиозных систем мира не имеет столь развитой иконографии, как буддизм. Количество и разнообразие изображений, подлежащих почитанию, в буддизме (ламаизме) кажется на первый взгляд беспредельным, но при пристальном изучении обнаруживается, что разнообразие заключено в строгую систему, а трактовка сюжетов подчинена не менее строгому канону» [11].

В сравнении со всеми подобными ранее изданными работами «Словарь» Л. Чандры поражает масштабом привлеченного материала. Пятнадцать фолиантов стали итогом пятидесятилетнего труда ученого, в нем представлен материал за двадцать веков и все страны и регионы, охваченные буддийским влиянием. В словаре указаны двенадцать тысяч основных и второстепенных божеств, их основные символы, детали, атрибуты. Каждому дается наименование на санскрите, тибетском, китайском, монгольском и других языках. Показываются характерные положения рук – мудры, где это возможно представляется формирование образа в хронологическом порядке. Ученый внимательно анализирует все возможные варианты изображений, порой весьма многочисленные всех участников буддийского пантеона. «Словарь», отражает высочайшие достижения в теологии, литературе, искусстве многих народов Азии в течение двух тысячелетий.



Бронзовая статуэтка. Архат Накула (Бакула)

То, насколько он удобен в проведении атрибуции и интерпретации памятников буддийского искусства, можно проиллюстрировать одним примером. В частном собрании нахо-

дится случайно приобретенная бронзовая статуэтка буддийского святого. В правой руке он держит шарик, а на левой находится небольшое животное с длинным хвостом. Во втором томе «Словаря», можно найти образ по всем признакам сходный с данной статуэткой. Это образ Архата Бакулы (Накулы – тиб.) – одного из первых учеников Будды. Поскольку это имя может быть не всем знакомо кратко, представим его [12].

Архат Бакула родился в семье брахмана, в Шравасти. Был намного старше Будды Шакьямуни и посвящен в монахи в возрасте шестидесяти лет. Будда говорил о нем, что Бакула достиг высочайшего духовного состояния – Архатства силой крепкой веры. Он держит в своих руках мангуста, который постоянно, чудесным образом изрыгает драгоценности из своего рта – символ желания Архата избавить мир от бедности. Считается, что он распространял учение в Ладаке и на севере Кашмира, а духовный глава Ладака, которого зовут Бакула Лама находится в непрерывной линии перерождений к

Архату Бакуле. О шестнадцати архатах, первых учеников Будды Шакьямуни, являющихся хранителями Учения Татхагаты известно, что они дали обет не уходить в Нирвану ранее времени, предсказанного Буддой, и оберегать Учение Татхагаты ради спасения существ от уз Сансары и содействовать переходу Мира к Будде грядущего времени Майтреи. В маленькой статуэтке оказалось заключено очень многое – жизнь конкретного подвижника, ученика Будды, его подвиг по сохранению Учения Будды и желание победить бедность.

С помощью «Словаря буддийской иконографии» Л. Чандры удалось заставить раскрыть тайну бронзовой статуэтки. Можно представить как много таких монологов, прозвучит в музейных собраниях, как многое будет открыто с помощью этого издания в буддийском искусстве. Легко представить и сколько добрых сердечных слов уже прозвучали, звучат и будут звучать дальше в адрес подвижника науки академика Локеша Чандры.

#### Библиографический список

1. Lokesh Chandra Dictionary of Buddhist iconography / Volumes 1-15. – New Delhi: Aditya Prakashan, 2000-2005.
2. 100 лет со дня рождения Ю.Н. Перих // Материалы международной научно-общественной конференции. – М.: Международный центр Перихов, 2003
3. Tucci, G. The Tibetan painted scrolls. – Roma, 1949. - Vol. 1 – 3.
4. Перих, Ю.Н. Тибетская живопись. – Самара: Агни, 2000.
5. Бадмажапов, Ц.-Б.Б. Иконография и искусство тибетского буддизма // Тибетский буддизм. Теория и практика / под ред. Н.В. Абаева. – Новосибирск: Наука, 1995.
6. Бадмажапов, Ц.-Б.Б. Тибетские традиции в буддийской иконографии Бурятии // Тибетский буддизм. Теория и практика / под ред. Н.В. Абаева. – Новосибирск: Наука, 1995.
7. Бадмажапов, Ц.-Б.Б. Скульптура тибето-монгольской ваджраяны XVII – нач. XX вв. // Буддизм в контексте истории, идеологии и культуры Центральной и Восточной Азии. – Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2003.
8. Герасимова, К.М. Тибетский канон пропорций // Проблема канона в древнем и средневековом искусстве Азии и Африки / под ред. И.Ф. Муриан. – М.: Наука, 1973.
9. Герасимова, К.М. Читралакшана в тибетском и монгольском текстах Данчжур // Средневековая культура Центральной Азии: письменные источники. – Улан-Удэ: БЦ СО РАН, 1995.
10. Дьяконова, Н.В. Материалы по культовой иконографии Центральной Азии домусульманского периода // Труды государственного Эрмитажа. Культура и искусство народов Востока. – Л.: Издательство государственного Эрмитажа, 1961. – Т. 6.
11. Гумилёв, Л.Н. Старобурятская живопись. Исторические сюжеты в иконографии Агинского дацана [Изоматериал]: Альбом. – М.: Искусство, 1975.
12. Lokesh Chandra Dictionary of Buddhist iconography. – New Delhi: Aditya Prakashan, 2003. - Vol. 2.

#### Bibliography

1. Lokesh Chandra Dictionary of Buddhist iconography / Volumes 1-15. – New Delhi: Aditya Prakashan, 2000-2005.
  2. 100 let so dnya rozhdeniya Yu.N. Rerikh // Materialih mezhduнародnoy nauchno-obthestvennoy konferencii. – М.: Mezhdunarodniy centr Rerikhov, 2003
  3. Tucci, G. The Tibetan painted scrolls. – Roma, 1949. - Vol. 1 – 3.
  4. Rerikh, Yu.N. Tibetskaya zhivopisj. – Samara: Agni, 2000.
  5. Badmazhapov, C.-B.B. Ikonografiya i iskusstvo tibetskogo buddizma // Tibetskiy buddizm. Teoriya i praktika / pod red. N.V. Abaeva. – Novosibirsk: Nauka, 1995.
  6. Badmazhapov, C.-B.B. Tibetskie tradicii v buddiyskoj ikonografii Buryatii // Tibetskiy buddizm. Teoriya i praktika / pod red. N.V. Abaeva. – Novosibirsk: Nauka, 1995.
  7. Badmazhapov, C.-B.B. Skuljptura tibeto-mongoljskoj vadzhrayanih XVII – nach. XX vv. // Buddizm v kontekste istorii, ideologii i kul'turih Central'noy i Vostochnoy Azii. – Ulan-Udeh: Izd- vo BNC SO RAN, 2003.
  8. Gerasimova, K.M. Tibetskiy kanon proporcij // Problema kanona v drevnem i srednekovom iskusstve Azii i Afriki / pod red. I.F. Murian. – М.: Nauka, 1973.
  9. Gerasimova, K.M. Chitralakshana v tibetskom i mongoljskom tekstakh Danchzhura // Srednekovaya kul'tura Central'noy Azii: pis'mennnye istochniki. – Ulan-Udeh: BC SO RAN, 1995.
  10. Dzyakonova, N.V. Materialih po kul'tovoy ikonografii Central'noy Azii domusul'manskogo perioda // Trudih gosudarstvennogo Ehrmitazha. Kul'tura i iskusstvo narodov Vostoka. – L.: Izdatel'stvo gosudarstvennogo Ehrmitazha, 1961. – T. 6.
  11. Gumilyov, L.N. Staroburyatskaya zhivopisj. Istoricheskie syuzhetih v ikonografii Aginskogo dacana [Izomaterial]: Aljbom. – М.: Iskusstvo, 1975.
  12. Lokesh Chandra Dictionary of Buddhist iconography. – New Delhi: Aditya Prakashan, 2003. - Vol. 2.
- Статья поступила в редакцию 05.07.11*



УДК 008.304.327(130)

*Paramonov A. Ye.* **POLITICAL GLOBALIZATION AND SEPARATISM IN THE BOUNDARY TERRITORIES.** In the paper, the major aspects of political globalization impact on frontier safety of the Russian Federation related to separatism and international terrorism are discussed. The issues of geopolitical importance of the North-Caucasian Region are considered.

**Key words:** *political globalization, frontier safety, sovereignty, terrorism, separatism, boundary regions, secret intelligence service of foreign states.*

**А.Е. Парамонов**, ВЧ 2450, г. Москва, E-mail: peg@iwp.asu.ru

## ПОЛИТИЧЕСКАЯ ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И СЕПАРАТИЗМ В ПРИГРАНИЧНЫХ ПРОСТРАНСТВАХ

В статье раскрываются основные содержательные аспекты влияния политической глобализации на пограничную безопасность России, что связано с сепаратизмом и международным терроризмом. Рассмотрены вопросы по геополитической значимости Северо-Кавказского региона.

**Ключевые слова:** *политическая глобализация, пограничная безопасность, суверенитет, терроризм, сепаратизм, приграничные территории, спецслужбы иностранных государств.*

Глобализация меняет баланс политического влияния между традиционным государством и новыми субъектами международных отношений такими, как транснациональные корпорации, влиятельные международные неправительственные организации, другие надгосударственные международные структуры. Поэтому назрела необходимость в разрешении вопроса об использовании силы, о законности и правомерности ее применения для ликвидации (нейтрализации) конфликтов, в том числе и вооруженных, в отдельных странах и регионах. Политическая глобализация, следовательно, требует какого-либо приемлемого для разных стран варианта преодоления принципа невмешательства во внутренние дела и должна сопровождаться введением в мировую практику новых механизмов обеспечения мира таких, как миротворческие операции или международные санкции против «плохих» режимов.

События в Ираке, Сербии, Афганистане, Ливии показывают, что Устав ООН не всегда может служить правовой основой политической глобализации. По всей вероятности, мировое сообщество нуждается в формировании единого экономического правопорядка и принятии своего рода Единого кодекса региональной и мировой безопасности.

Ограниченный суверенитет затрудняет обеспечение безопасности государства и в пограничной сфере. Это связано с тем, что сужение суверенных прав государства приводит и к трансформации государственных границ, которые являются неотъемлемой частью любого суверенного государственного образования и выступают важнейшим индикатором развернутого определения реальности или мнимости суверенитета. Сущность государственной границы заключается в том, что она представляет собой линию, ограничивающую пространство, на которое распространяется суверенитет государства, его политическая власть.

В свою очередь, как отмечает С.В. Голубев [1], мировое сообщество постепенно отменяет государственные границы, они становятся препятствием для «свободного передвижения (перемещения) финансов, товаров и услуг». Но государство обладает границами, которые остаются необходимым условием государственности. В мире все существует как таковое в силу отличности, отделенности, отграниченности от других, а это обуславливает наличие собственных границ, что определяет индивидуальность пространства политического субъекта. Государственная граница есть фиксация его внешней, пространственно-территориальной формы-определенности или суверенности. Поэтому мир без границ – это мир политических субъектов без государственных институтов [2].

А. Першин [3] выделяет следующие закономерные тенденции в развитии пограничных отношений и различных процессов, происходящих на государственной границе:

– повышение роли госграницы как места взаимодействия и сотрудничества государств, все большего ограничения за-

градительно-запретительных и расширения разрешительно-контрольных мер и действий пограничных органов и подразделений;

– возрастание роли наднациональных организаций в установлении и изменении государственных границ и процессов национальной десоверенизации по мере расширения и углубления международных интеграционных процессов;

– усиление опасностей и угроз пограничной безопасности по мере пробуждения и активизации национально-этнического и религиозно-конфессионального самосознания приграничного населения сопредельных стран;

– увеличение прозрачности государственных границ по мере ускорения, расширения и углубления глобализационных, интеграционных процессов, повышения информационного и технологического развития мира;

– усиление и расширение взаимодействия международных и национально-государственных институтов пограничной деятельности по мере возрастания трансграничных вызовов и угроз пограничной безопасности государств.

Нельзя не отметить, что в современных условиях неприкосновенные и нерушимые границы становятся атрибутом сильного государства, одним из свидетельств стабильности его внутреннего устройства, мощи и влияния на международную арену.

Борьба сепаратистских движений за право создания собственных государственных образований на части территории страны (или нескольких стран) с полиэтнической структурой населения характеризуется высокой степенью бескомпромиссности, не признает государственных границ и ведется «не по правилам». Поэтому охрана государственной границы в этих условиях приобретает особое значение [4].

В основе возникновения многих очагов сепаратизма лежит не просто этнический, а этнорелигиозный (этноконфессиональный) фактор. Это могут быть разногласия между католиками и протестантами (Северная Ирландия, Квебек), католиками и православными, между другими религиями, но в большинстве случаев с наиболее непримиримых позиций выступают исламские фундаменталисты, конфликтующие с православием (Косово, Северный Кавказ, Северный Кипр), с католицизмом (Босния и Герцеговина, Южные Филиппины), с индуизмом (Кашмир), и с буддизмом (Мьянма). Согласно некоторых детализированных оценок, в мире насчитывается 50 основных очагов сепаратизма, вместе занимающих территорию в 12,7 млн. км<sup>2</sup> с населением в 220 млн. человек.

Сепаратизм ведет к нарушению суверенитета, единства и территориальной целостности государства, принципа нерушимости границ и, как показывает опыт, может явиться источником острейших межгосударственных и межнациональных конфликтов. Сепаратизм многолик. В условиях одной страны сепаратистское движение предстает как реакция на

шовинистическую политику властвующей элиты, в условиях другой – как национально-освободительная борьба за освобождение от политического ига этнического большинства. В третьем случае сепаратизм разворачивается в форме движения за присоединение к «исторической родине» под влиянием агрессивно-ирредентистской политики соседнего государства. Существуют и иные мотивы этнического сепаратизма – конфессиональные, лингвистические, социально-экономические и т.п. Нет нужды приводить конкретные примеры, они общеизвестны. Каждое подобное движение (Великобритания, Испания, Канада, Турция, Иран, Ирак, Индонезия и т.д.) уникально.

Специфическими историческими, этнополитическими особенностями отмечены и «наши» сепаратистские движения: в Нагорном Карабахе, Абхазии, Чечне. Они существенно отличаются друг от друга определенным набором этнополитических противоречий, исторических предпосылок, счетами с этническим большинством, местной и центральной властью. Подобные различия иногда настолько велики, что очень сложно конкретные этносепаратистские конфликты сводить к некоему общему знаменателю.

Но есть и нечто существенно общее в природе сепаратизма, не только позволяющее сравнивать его разные лики, но обязывающее рассматривать их в качестве однородного явления. Общим свойством является радикализм, радикальная реакция на политическую асимметрию во взаимоотношениях этнического большинства и этнического меньшинства в том или ином многонациональном государстве. Общим свойством большинства известных сепаратистских движений является бескомпромиссность требований, ориентация на вооруженные методы политической борьбы – терроризм в самых широких масштабах.

Проявления сепаратизма в пограничном пространстве как угрозы безопасности направленной на подрыв государственного суверенитета и территориальной целостности России, обуславливаются, прежде всего, тем, что ряд приграничных субъектов Федерации в условиях глобализации обладает определенным потенциалом самостоятельного развития, который в сочетании с рядом других благоприятных обстоятельств является питательной средой сепаратизма. К этим обстоятельствам возможно отнести: окраинное географическое положение субъекта Федерации в государственном пространстве (отдаленность от Центра и близость к границам сопредельных стран); относительно независимую от остальной части страны хозяйственно-экономическую структуру; преобладание на территории субъекта населения коренной национальности и опережающие темпы его естественного прироста по сравнению с некоренным населением; низкую степень ассимилированности коренной нации (этноса) русскими; наличие (в отдельных случаях) традиций собственной государственности и насильственное присоединение субъекта к России в прошлом; активные проявления этнокультурных и конфессиональных особенностей; политизацию организованной преступности, рост клановости, кумовства и коррумпированности в органах власти. Все это стало благоприятным фоном для влияния процессов глобализации.

Под воздействием глобализации сепаратизм на приграничных территориях России получил новый импульс, он проявляется в региональной и этноконфессиональной формах. Основными субъектами сепаратизма в первом случае выступают региональные политические структуры, выступающие за расширение своих полномочий и соответственно ограничение полномочий центральной власти, во втором случае – этносы и этнические группы, пытающиеся любыми способами обрести собственную государственность, а также конфессии, стремящиеся к изменению своего статуса на территории страны или ее отдельной части [1].

Таким образом, сепаратизм является особой формой политико-правовой девиации и представляет собой отклоняющееся от общепринятых, принципов и норм взаимного сосу-

ществования и совместного проживания различных социумов на единой территории. Противоправная природа сепаратизма позволяет охарактеризовать деятельностные формы его реализации как экстремистские, так как сам фактор противоправности подразумевает «крайне радикальный» характер методов и способов достижения целевых установок.

Одной из основных задач государства является учет интересов, и соблюдение субъективных прав всех без исключения этнических и религиозных общностей, проживающих на единой государственной территории. Необходимо стремиться к достижению баланса интересов территориальных, национальных и конфессиональных автономий, входящих в состав государства, и его самого в целом. Именно оно выступает в качестве важнейшего структурно-функционального элемента политической системы – гаранта социальной целостности и стабильности многонационального и многоконфессионального социума.

Сепаратизм тесно связан с экстремизмом и терроризмом, которые представляют незаконную деятельность, направленную на захват власти, насильственное изменение существующего государственного строя, достижение неконституционным путем иных политических целей, в том числе сепаратистской направленности. В системе общественных отношений причинами возникновения экстремизма являются: ухудшение материального положения большей части населения; крайне низкий уровень социальной обеспеченности и социальной защищенности граждан; идейно-политический раскол общества; наличие в обществе острых межнациональных и межконфессиональных проблем; снижение духовно-нравственного и общекультурного уровня развития населения; влияние иностранных спецслужб и экстремистских организаций и др. В религиозной сфере экстремизм проявляется в культивировании нетерпимого отношения к верующим других религиозных конфессий и атеистам, насильственном захвате культовых сооружений, разжигании националистических и сепаратистских настроений среди верующих других конфессий.

Экстремизм, и прежде всего, его наиболее радикальное проявление – терроризм, за последнее время приобрел международный, глобальный характер. Субъектами международного терроризма являются политические партии радикального толка, политические группировки или организации экстремистского направления, отрицающие или считающие недостаточной легальную политическую борьбу и делающие ставку на вооруженное насилие. Деятельность этих субъектов осуществляется в различных формах.

Формами международного терроризма, проявляющимися в пограничной сфере, являются необъявленные войны, вооруженные нападения с использованием огнестрельного оружия, экспорт контрреволюции, политические убийства, захват заложников, угоны воздушных и морских судов и иные формы преступного вмешательства в деятельность международных воздушных и иных сообщений.

Международный терроризм является трансграничной угрозой пограничной безопасности Российской Федерации, проявляющейся в активизации деятельности международных террористических организаций в ее пограничной сфере. Борьба с международным терроризмом в пограничной сфере должна осуществляться на основе общегосударственного комплекса контрмер по пресечению этого вида преступной деятельности.

Наиболее остро эти проблемы в России проявляются на Северном Кавказе, где под знаменами радикального ислама действуют незаконные вооруженные формирования, ставящие своей целью дестабилизацию внутренней обстановки в приграничном регионе, нарушение территориальной целостности страны с помощью вооруженного насилия. Сохраняется угроза эскалации религиозного экстремизма, в первую очередь отдельных радикальных течений ислама, значительное количество приверженцев которого проживает в приграничных

районах СКФО (Дагестане, Ингушетии, Карачаево-Черкессии, Кабардино-Балкарии).

Сегодня, как считает К.С. Гаджиев, Кавказ, долгое время считавшийся далекой периферией геополитических интересов ведущих государств мира, чуть ли не в одиночку оказался в центре соперничества различных стран и политических сил, поскольку стал рассматриваться в качестве источника топливно-энергетических природных ресурсов, прежде всего углеводородного сырья. К тому же Кавказ имеет большие перспективы стать важным узлом комплексных трансконтинентальных транспортных систем по линии Север-Юг и Запад-Восток [2].

Определенный дестабилизирующий вклад на динамику и тенденции развития обстановки в приграничье оказывает политика «двойных стандартов», которую проводят руководители ряда сопредельных с Российской Федерацией иностранных государств и их национальных спецслужб.

Следует отметить, что в результате расширения географии военных конфликтов возросла активность международных террористических и экстремистских организаций, в первую очередь радикальных исламистских группировок. На фоне сложной социально-экономической обстановки в отдельных приграничных районах Северного Кавказа деятельность исламских экстремистов способствует росту нестабильности в обществе, создает реальную угрозу нормальному развитию межнациональных и межконфессиональных отношений.

Какие бы субъективные взгляды на терроризм ни существовали, он всегда был и будет методом политического сопротивления, воздействия и противодействия в общественных системах в специальной борьбе государственных структур, а в последнее время выступает основной формой агрессии и обороны в системе глобализационных процессов в борьбе за мировое господство и передел сфер влияния на рынке сырья и сбыта. Терроризм всегда обслуживает чьи-то политико-государственные и субъективные интересы. В конечном итоге, основной целью международного терроризма является политическая власть, которая и становится его основным объектом воздействия.

Разведывательная и иная подрывная деятельность спецслужб и организаций иностранных государств является одним из элементов осуществления внешней политики иностранного государства. Поэтому она рассматривается как специфическая форма политической борьбы между государствами (союзами государств), применяемая в целях достижения геополитического превосходства. Эта деятельность направлена, прежде всего, на обеспечение реализации стратегических планов государства в мире.

Россия остается в сфере стратегических интересов многих государств, в реализации которых все возрастающая роль отводится специальным службам и организациям, которые самым активным образом участвуют в ведении бескомпромиссной борьбы за наиболее выгодную расстановку сил в мире.

Спецслужбы иностранных государств, используя возможности глобализирующегося мира, стремятся получить достоверную информацию об общественно-политическом и социально-экономическом состоянии приграничных субъектов Российской Федерации, создать необходимые информационные, финансовые, людские ресурсы для возможной дес-

табилизации там обстановки, нанесения ущерба безопасности страны. Оказываемое ими «внимание» к приграничным регионам имеет свое объяснение. Периферийные территории легче отторгнуть, чем территории внутри страны, поскольку, как точно отметил Бенджамин Франклин, что большая империя, как и большой пирог легче объедается с краев [5]. Данное утверждение справедливо не только по отношению к империям, но и иным государственным образованиям, обладающим значительными размерами освоенного территориального массива, который не однороден по своему составу (география территорий, этнический и конфессиональный состав населения и др.) [5].

Реализация антироссийских целей предусматривает использование сопредельных государств как плацдарма для осуществления информационно-пропагандистских, разведывательных, диверсионно-террористических и иных акций против Российской Федерации. В частности, после распада СССР наблюдается резкое усиление политической и разведывательной деятельности против нашей страны со стороны Великобритании, ФРГ, Франции, Израиля, Саудовской Аравии, Турции, Ирана и КНР. Данные государства при ведущей роли США стремятся к закреплению своих позиций в постсоветских республиках посредством различных форм присутствия [6].

Одним из направлений деятельности специальных служб и организаций иностранных государств, в первую очередь Соединенных Штатов Америки и Турецкой Республики является деятельность, устремленная на вытеснение Российской Федерации из зоны геополитического влияния в Закавказском, Северо-Кавказском и Центральном-Азиатском регионах. При этом основной вектор усилий спецслужб направлен на приграничные территории этих регионов.

Реакция США и их союзников на кризис в Закавказье продемонстрировала неприятие новых геополитических реалий и заинтересованность в ослаблении России. В контексте внешнеполитических установок реализовываются планы по дестабилизации социально-политической обстановки и инспирированию сепаратистских настроений в приграничных российских регионах. Специальными службами и организациями Запада в качестве основного объекта на этом направлении выделен Кавказский регион, где сохраняются очаги напряженности и сепаратизма. И это не случайно.

С точки зрения геополитики Северо-Кавказский регион всегда представлял собой крайне важный стратегический узел. Северный Кавказ является связующим звеном между Европой и Центральной Азией, обеспечивает выход к системе трех морей: Каспийскому, Черному и Азовскому, а через Азово-Черноморский бассейн – в Средиземноморье, к Гибралтарскому проливу и Суэцкому каналу. Через северо-кавказские республики проходят основные экономические, транспортные и транзитные пути из России в государства Закавказья и далее в страны Азии, дублировать которые практически не представляется возможным.

В условиях глобализации активно используются иностранными спецслужбами иностранные граждане и лица без гражданства, прибывающие на территорию приграничных муниципальных образований, для осуществления трудовой деятельности. Помимо этого спецслужбы все чаще прибегают к услугам национальных диаспор и землячеств, сосредоточенных как на приграничных территориях России, так и сопредельных с ней государств.

#### Библиографический список

1. Голубев, С.В. Глобализация и государственность // Глобализация: плюсы и минусы для стран СНГ, региональных и муниципальных образований: Матер. конф. – Голицино, 2004.
2. Гаджиев, К.С. Геополитика Кавказа. – М., 2001.
3. Першин, А. Искусство пограничной деятельности в императивном поле законов // Пограничник содружества. – 2010. – № 4 (64).
4. Кулаков, А.В. Глобализация как многомерный процесс и ее влияние на пограничную безопасность Российской Федерации. – М., 2010.

5. Кирюшин, А.В. Правовые аспекты обеспечения экономической безопасности Российской Федерации / А.В. Кирюшин, С.В. Плотников // История государства и права. – 2006. – № 9.

6. Саклаков, П.Н. Административно-правовые режимы, используемые в интересах защиты и охраны государственной границы Российской Федерации. – М., 2000.

#### Bibliography

1. Golubev, S.V. Globalizaciya i gosudarstvennostj // Globalizaciya: plyusih i minusih dlya stran SNG, regionalnihkh i municipalnihkh obrazovaniy: Mater. konf. – Golicino, 2004.

2. Gadzhiev, K.S. Geopolitika Kavkaza. – M., 2001.

3. Pershin, A. Iskusstvo pogranichnoy deyatel'nosti v imperativnom pole zakonov // Pogranichnik sodruzhestva. – 2010. – № 4 (64).

4. Kulakov, A.V. Globalizaciya kak mnogomerniy process i ee vliyanie na pogranichnyu bezopasnostj Rossiyskoy Federacii. – M., 2010.

5. Kiryushin, A.V. Pravovihe aspektih obespecheniya ehkonomicheskoy bezopasnosti Rossiyskoy Federacii / A.V. Kiryushin, S.V. Plotnikov // Istoriya gosudarstva i prava. – 2006. – № 9.

6. Saklakov, P.N. Administrativno-pravovihe rezhimih, ispolzueimihe v interesakh zathitih i okhranih gosudarstvennoy granicah Rossiyskoy Federacii. – M., 2000.

*Статья поступила в редакцию 5.07.11*

УДК 130:7.01(519.3)

**Gantulga D. COLOR, FIGURE AND IMAGE SYMBOLIC OF MONGOLS IN THE CONTEXT OF THE DOCTRINE ARGА BILIG.** The article is devoted to symbolic systems of color, figure and sustainable images existing in the traditional culture of Mongols. The author makes stress on the accordance of these systems with the philosophical doctrine – arga bilig.

**Key words:** color symbolic, image, figure symbolic, arga bilig, traditional culture of Mongols.

**Д. Гантулга, зав. каф. дизайна и живописи Ховдского государственного университета, г. Ховд, Монголия, E-mail: shishinm@gmail.com**

## ЦВЕТОВАЯ, ЧИСЛОВАЯ И ОБРАЗНАЯ СИМВОЛИКА МОНГОЛОВ В КОНТЕКСТЕ УЧЕНИЯ АРГА БИЛИГ

В статье исследуются символические системы цвета, числа и устойчивых образных сочетаний, распространенных в традиционной культуре монголов. Автор делает акцент на соответствии этих систем философскому учению арга билиг.

**Ключевые слова:** цветовая символика, образ, числовая символика, арга билиг, традиционная культура монголов.

*Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ-МинОК Монголии «Русско-монгольское культурное взаимодействие в трансграничной области на Алтае: параллелизм философских идей и художественных форм» №11-24-03003а/Мон*

Символика в традиционной культуре монголов играет определяющую роль. Различные символические пласты раскрывают изображение в двух направлениях: в художественно-эстетическом и содержательном. Однако нередки случаи, когда символ является выражением сложной философской доктрины. Рассмотрим этот тезис на примере цветовой, числовой и образной символики в монгольской традиционной культуре.

Цвет является одним из ключевых средств художественной выразительности. Он активно применяется как в монументальных и станковых видах живописи, так и в изделиях народных мастеров. Цвет в произведении искусства неразрывно связан с понятием композиции, и применение и использование цвета в произведениях искусства дает основание к исследованию специфических особенностей мышления художника. Философия цвета – одно из актуальных направлений современной науки

Цветовое решение произведений декоративно-прикладного искусства основано на реально существующих, природных цветовых гармониях. Цветовая символика стала одним из способов выражения традиционного мировоззрения. Небо, луна, звезды, земля, растения были выражены цветовыми категориями, и это стало основой духовного императива.

Традиционно в цветоведении цвета делят на теплый и холодный спектры, а также на основные и вспомогательные. Монгольской теории живописи, в орнаменте, оформлении одежды, ювелирных украшений цвета классифицировали иначе. В монгольском искусстве, эстетике и астрологии в эпоху средневековья возникла система мировоззрения, основанная на взаимном соотношении двух противоположных начал арга (действие, способ) и билиг (мысль, мудрость). Это учение до

сих пор актуально для монгольской духовной культуры. Цвета предметов переосмысливаются на основе философского учения арга билиг.

Самым первым трудом по теории цвета в Монголии была работа Сумбэ Хамбы Ишбалжира «Цэцэн эрх». Автор подразделял на «отцовские» (эцэг унгу) и «материнские» (эх унгу). К «отцовским» относились зеленый, голубой, коричневый, желтый и др., а «материнским» считался белый цвет, каждый из которых в свою очередь был глубоко символичен. Монголы выделяли особым образом пять цветов – синем, черным (иногда его заменял зеленый), красном, белом, желтом, которые были объединены в систему арга билиг и раскрывали гармонию и красоту мира. Эти пять цветов в монгольской астрологии ассоциируются с пятью материями, пятью сторонами света и т.д.

Согласно теории о пяти материях с голубым цветом ассоциировалось дерево, с красным – огонь, с желтым – земля, с белым – железо, с черным – вода. Пять цветов также соотносятся и с пятью металлами: в частности, золото с желтым цветом, серебро – с белым, железо – с голубым, медь – с красным, свинец – с черным, причем каждый цвет делится на пять оттенков. Например, желтый цвет подразделяется на «желтое золото», «белое золото», «черное золото» и т.д. Иными словами каждый металл обозначался в соответствии с цветовой пятеричной системой.

В астрономии солнце рассматривалось как абсолютный арга, а луна как абсолютный билиг. Соответственно, солнце ассоциировалось с отцом, а луна – с матерью. Почитание родителей, таким образом, было выражено с почитанием небесных светил. С другой стороны, система могла выглядеть ина-

че: лучи и свет солнца – арга, Земля – билиг. Согласно взглядам монголов, цвет – это световые волны, распространенные от солнца по прямой линии к земле и их обратное отражение. В связи с этим солнечный свет становится арга, а различные цвета земли – билиг.

Основной принцип арга билиг говорит о том, что арга содержит билиг, а билиг – арга. Согласно этому принципу один цвет должен внутренне делиться, но данный вопрос практически не исследовался. Безусловно прогрессивной стороной концепции арга билиг, а точнее содержащейся в нем цветовой символики был точный выбор основных цветов и принцип, согласно которому от них образуются новые цвета.

В Монгольской культуре было множество областей откуда накапливался опыт по цветоведению, например скотоводство, особенно коневодство. Тонкое различие масти лошадей можно назвать большой цветовой лабораторией, непрерывно работавшей в течение многих веков. Монголы различают приблизительно 80 мастей лошадей, а в исследовании Л. Мунхтура зафиксировано более четырехсот различных мастей лошади. Такой широкой гаммы определения мастей, как у монголов, уникальна и не имеет аналогов.

Кроме цветовой символики монголы широко использовали и символику образа. Например, в орнаментальных мотивах треугольник символизировал прогресс и процветание, прямоугольник – честность и справедливость, круг или кольцо – солнце, вертикальный прямоугольник – опору, ромб – мощное оружие, неполный полумесяц – луну, пламя (имеющее сходство с треугольником) – процветание и развитие, пара рыб – бдительность. Образная символика и ее соответствие учению арга билиг широко использовались в государственной символике, ставшей и духовым императивом и культурным наследием. Нынешняя государственная символика Монголии –

соёмбо – берет свое начало от знамен племени Боржгон вплоть до герба и флага Богдоханской Монголии.

Композиция соёмбо происходит от знака «Намжуван-дан». В сокращенной форме он означает «подчинивший десять сил животных, ставших истоками». Сверху вниз символ состоит из полюса внешнего космоса – мир раха (обозначен пламенем голубого цвета), солнца (красный цвет), луны (белый цвет) и нижестоящих семи образов.

А Богдоханской Монголии был создан флаг на основе цветовой и образной символики. На желтом фоне были изображены красное солнце, белая луна, прямоугольники темно – голубого и темно – зеленого цвета, край флага красно-желтого и белого цвета, опора черного цвета. Таким образом, флаг Богдоханской Монголии создавался на принципах арга билиг на основе 5 материй. Кроме цветовой и образной символики монголы использовали символику чисел, основанную на двухчисленной системе. С этой точки зрения были применены с позиции арга: парность, четыре основных направления (юг, запад, восток, север), восемь вспомогательных (северо-восток, юго-восток и т.д), тридцать два луча, дворец с шестьюдесятью четырьмя опорами или столбами, сто восемь реликвий (святынь), и билиг: пять материй, пять наук, пять органов чувств, семь отверстий, 13 обо (груда камней, стоящая обычно на перевалах и у истоков и родников), 13 белых снежных Алтаев, 13 приемов и т.д.

В качестве заключения можем сказать, что символика цвета, образа и числа это основа мировоззрения, соотношение арга и билиг, единство противоположностей и развитию. Арга и билиг как принцип символизации следует рассматривать во взаимообусловленности и движении, что является основой всестороннего изучения любого явления.

#### Библиографический список

1. Баасанхуу, А. Соёмбо тэмдэгийн унгу дурсийн бэлэгдэл, зохиомж, түүхийн товчоон. – Улаанбаатар, 2006 – Т. 3. – Fasc 11.
2. Дашбалдан, Д. Уранзураг, орчин уе. – Улаанбаатар, 1988.
3. Лувсанвандан, С. Монголын урлагийн уламжлал, шинэчлэл. – Улаанбаатар, 1982.
4. Нямбуу, Х. Олноо ургугдсун богд хаант Монгол улсын турийн ёс, ёслол. – Улаанбаатар, 1993.
5. Нямбуу, Х. Монголын бэлэгдэл. – Улаанбаатар, 1979.
6. Элеут, Х.С. Монгол зурхайн учир. – Улаанбаатар, 2007.
7. Сономцэрэн, Д. Дурслэх урлагийн онол, туухийн асуудалд. – Улаанбаатар, 1987.
8. Хавх, Н. Нийгмийн гун ухаан. – Улаанбаатар, 1996.
9. Хавх, Н. Монголчуудын соёл иргэншлийн гун ухаан. – Улаанбаатар, 1999.
10. Цултэм, Н. Монголын уран зургийн хөгжиж ирсэн тойм – Улаанбаатар, 1988.
11. Ядамжав, Ц. Монгол ардын гар урлал. – Улаанбаатар, 2004.
12. Мунхтур, Л. Структурно-семантическое описание слов, обозначающих масти монгольских лошадей. – Улаанбаатар: АКД, 2007.

#### Bibliography

1. Баасанхуу, А. Соёмбо тэмдэгийн унгу дурсийн бэлэгдэл, зохиомж, түүхийн товчоон. – Улаанбаатар, 2006 – Т. 3. – Fasc 11.
2. Dashbalдан, D. Uranzurag, orchin ue. – Ulaanbaatar, 1988.
3. Luvsanvandan, S. Mongoliyn urlagijn ulamzhlal, shinehchlehl. – Ulaanbaatar, 1982.
4. Nyambuу, Kh. Olnoo urgugdsun bogd khaant Mongol ulsihn turiyn yos, yoslol. – Ulaanbaatar, 1993.
5. Nyambuу, Kh. Mongoliyn behlehgdahl. – Ulaanbaatar, 1979.
6. Ehleut, Kh.S. Mongol zurkhayjn uchir. – Ulaanbaatar, 2007.
7. Sonomcehreйн, D. Durslehkh urlagijn onol, tuukhiyn asuudald. – Ulaanbaatar, 1987.
8. Khavkh, N. Niygmийjn gun ukhaan. – Ulaanbaatar, 1996.
9. Khavkh, N. Mongolchuudihн soyol irgehnshliyn gun ukhaan. – Ulaanbaatar, 1999.
10. Cultheм, N. Mongoliyn uran zurgийjn kh?gzhizh irsehn toyjm – Ulaanbaatar, 1988.
11. Yadamzhav, C. Mongol ardiн gar urlal. – Ulaanbaatar, 2004.
12. Munkhtur, L. Strukturно-semanticheskoe opisaniе slov, oboznachayuthikh masti mongoljskikh loshadey. – Ulaanbaatar: AKD, 2007.

*Статья поступила в редакцию 11.06.11*

# Раздел 4

## ЭКОЛОГИЯ.

### ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Редактор подраздела «Экология»:

АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ПУЗАНОВ – доктор биологических наук, профессор, зам директора по научной работе Учреждения Российской академии Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул)

Редактор подраздела «Экология человека и гигиена окружающей среды»:

НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ – доктор медицинских наук, профессор Научно-исследовательского института экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, член Российской научной комиссии по радиационной защите (г. Москва)

*Bondarovich A.A., Dirin D.A., Nikolaeva O.P. ECOLOGICAL AND SOCIO-ECONOMIC PROBLEMS OF INTERNATIONAL TOURISM.* The article discusses the current trends of international tourism development and related issues of environmental and socio-economic nature. The environmental problems of unit focuses on the impact on the environment of transport, tourism infrastructure and active forms of tourism. Among the socio-economic problems caused by the development of world tourism focuses on the socio-cultural deformations of traditional communities, land-use conflicts and negative demographic trends.

**Key words:** international tourism, trends in tourism, tourist destinations, environmental and socio-economic problems.

УДК 911.3: 379.85

**А.А. Бондарович**, канд. геогр. наук, доц. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: andrej.bondarovich@yandex.ru;

**Д.А. Дирин**, канд. геогр. наук, доц. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: denis\_dirin@mail.ru;

**О.П. Николаева**, канд. геогр. наук, н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: nikool@mail.ru

### ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО ТУРИЗМА

В статье рассматриваются современные тенденции развития международного туризма и связанные с ними проблемы экологического и социально-экономического характера.

Проанализированы воздействия на природную среду туристской инфраструктуры, транспорта и активных видов туризма. Среди социально-экономических проблем, вызываемых развитием мирового туризма, выделены социокультурные деформации традиционных сообществ, конфликты землепользования и негативные демографические изменения.

**Ключевые слова:** международный туризм, тренды в туризме, туристские дестинации, экологические и социально-экономические проблемы.

Современный бурный рост мирового туризма наряду с очевидным прямым экономическим эффектом для развития стран и регионов порождает многочисленные побочные проблемы экологического и социально-экономического характера. На первых этапах формирования туристских дестинаций, когда идет речь о привлечении крупных инвестиций, эти проблемы зачастую игнорируются несмотря на существующий многолетний опыт создания крупных центров международного туризма.

Общий фон развития указанных проблем определяется тенденциями развития мирового туризма, которым в разное время уделяли значительное внимание такие исследователи, как В.А. Квартальнов, Е.Л. Драчева, Е.А. Джанджугазова, А.Ю. Александрова, А.И. Тарасенок, Д.С. Ушаков, М.Б. Биржаков, И.И. Пирожник, В.Ю. Воскресенский, А.С. Кусков, С.Н. Ставцева. Среди многочисленных разнонаправленных трендов в контексте данной статьи следует отметить наиболее значимые.

1. *Поступательный рост туристских прибытий в мире.* Несмотря на временные спады, связанные с политической и экономической нестабильностью, а также природными катаклизмами отмечается общая тенденция роста туризма. По данным ЮНВТО в 2010 г. было зафиксировано 1 млрд. 6 млн. прибытий (178% от уровня 1995 г.), тогда как в 1995 г. – эта цифра составляла 565 млн. На 2020 г. существует прогноз – 1 млрд. 565 млн. прибытий.

2. *Сохранение географии туристских потоков при возникновении тенденций к ее изменению.* В 2010 г. лидером по туристским прибытиям по прежнему оставалась Европа – 527 млн., (157 % от уровня 1995 г.), далее Юго-Восточная Азия и Тихоокеанский регион (ЮВАТ) – 195 млн. (240 %), Северная и Южная Америка – 190 млн. (172 %), Африка – 47 млн. (235 %), Ближний Восток – 36 млн. (257 %) и Южная Азия – 11 млн. прибытий (275 %). В десятке главных стран-реципиентов произошли некоторые изменения. Так наряду с традиционными лидерами рынка въездного туризма (Фран-

ция, США, Испания, Италия, Великобритания, Германия) в данном списке появились КНР, Турция, Малайзия, Мексика.

Основными странами, генерирующими туристские потоки, продолжают оставаться Германия, США, Великобритания, Япония и другие страны постиндустриального развития [1]. В перспективе прирост прибытий будет осуществляться преимущественно за счет стран с растущей экономикой: Китая, Бразилии, России и т. д. Например, предполагается рост числа представителей среднего класса в Китае к 2025 г. до 500 млн. человек [2].

Продолжается расширение географии путешествий, которые охватывают самые отдаленные и неосвоенные уголки планеты и в силу этих своих свойств становятся все более привлекательными, так как в путешествиях появляется элемент приключения. Рост технической оснащенности и удешевление транспорта постепенно вовлекает в туризм такие экзотические территории, как Антарктида, горы Центральной Азии, пустыни Африки, Амазонская сельва.

3. *Увеличение мобильности населения и развитие транспорта.* В последние десятилетия отмечается существенный рост мобильности населения. У многих туристов есть автомобили, они легко снимаются с места и путешествуют. Помимо этого, наблюдается бурное развитие общественного транспорта (увеличение грузо- и пассажиропотоков, строительство транспортной инфраструктуры, появление новых высокотехнологичных и скоростных видов транспорта). Данная тенденция тесно связана с первым выделенным трендом, стимулируя рост числа путешественников. Рост транспортных услуг также связан с общей тенденцией сокращения пребывания в дестинациях и возрастающей частотой поездок. Так если в Германии средняя продолжительность поездок в 1976 г. составляла 18 дней, то через 20 лет в 2006 г. уменьшилась до 12,7 дней [3].

По данным ЮНВТО на 2009 г. наиболее популярными видами транспорта в туризме являются: воздушный (53 %), автомобильный (39 %), водный (5 %) и железнодорожный (3 %) [1]. Рост воздушного транспорта связан с увеличением дешевых перелетов от компаний Low Cost (Ryanair, Easy Jet, Air Berlin) [3].

4. *Концентрация и транснационализация в туристской индустрии.* Этот процесс охватил все секторы туристской индустрии. В сфере размещения и общественного питания сформировались гигантские гостиничные и ресторанные цепи; среди турфирм выделился ряд туроператоров, установивших контроль над основными рынками сбыта турпродукта, а рынок воздушных перевозок оказался поделенным между ведущими авиакомпаниями мира. Становление общемирового туристского рынка сопровождается мощными процессами транснационализации, которые находят выражение в международном переплетении частных капиталов, усилении связей между монополиями разных стран и в широком развитии ТНК в сфере туристского бизнеса. Этот процесс способствует утверждению и распространению международных стандартов туристского обслуживания.

5. *Возрастная сегментация туристов и связанная с ней специфика организации путешествий.* В современном туризме отчетливо проявилось деление туристского рынка на два возрастных сегмента потребителей. Первая возрастная группа – пенсионеры из развитых стран. Для них туризм становится не просто возможностью отдыха, а формой ведения активного образа жизни. Данный возрастной сегмент потребителей сформировал так называемый time-rich market (рынок с большими временными возможностями). Важными особенностями его развития являются: более высокая по сравнению с другими возрастными сегментами продолжительность отдыха, его направленность на оздоровление, а также содержание культурной составляющей поездки. Другие возрастные группы туристов, ограниченные во времени представляют собой money-rich market (рынок с большими финансовыми возможностями) [4]. Здесь преобладают две основные тенденции: дробление отпускного периода и рост непродолжительных поездок. При этом наблюдаются всевозрастающие требования

к насыщенности и качеству туристского продукта, а также развлечениям.

6. *Изменения мотивации туристов и диверсификация видов туризма.* Пассивное времяпрепровождение на пляже хотя и остается наиболее распространенной формой проведения отпуска, но все в меньшей степени отвечает процессу растущей диверсификации индивидуальных запросов. На смену «трем S», или «море-солнце-пляж» (Sea-Sun-Sand), постепенно приходит формула «три L», или «национальные традиции – пейзаж – досуг» (Lore-Landscape-Leisure) [5]. Результаты опроса общественного мнения, проводимого в 2010 г. в ФРГ, показали, что при выборе места отпуска для 63 % респондентов определяющую роль играет именно ландшафт [6].

Одной из ведущих отраслей мировой туристской индустрии стал познавательный туризм. Популярность также набирают экологический, приключенческий, экстремальный виды отдыха.

7. *Повышение требовательности туристов к сервису.* Наряду с желанием наслаждаться нетронутой природой наблюдается несколько противоречащее ему возрастание требовательности клиентов к сервису, а также спрос на «контролируемую экстремальность». Появились термины safe danger (безопасная опасность) и controlled edge (контролируемая грань), которые отражают специфический характер создаваемого в соответствии с запросами туристов продукта.

8. *Усиление специализации турфирм и турцентров.* Выделение главных для себя направлений деятельности и концентрация на них всех усилий, позволяют становиться «лучшими» в своем секторе, создать имидж ведущей фирмы или центра в данном направлении туризма. Специализация тесно связана с сегментацией потребительского рынка и формированием моноструктуры туризма.

9. *Развитие информационных технологий в туризме.* Современный туристский бизнес невозможно представить без соответствующего информационного обеспечения. Мировой охват имеют глобальные компьютерные сети резервирования, объединившие внешние системы связи авиакомпаний с комплексами компьютерных сетей отелей, турагентств, фирм по прокату автомобилей. Новые информационные технологии постепенно размывают классическую схему «турист-агент-туроператор», и услуги турагентств становятся все менее востребованными.

10. *Нестабильность природных, экономических и геополитических процессов.* На развитие международного туризма оказывают влияние участвовавшие в последние десятилетия природные катастрофы и нарастающая социально-экономическая напряженность (например, цунами 2004 г. в Юго-Восточной Азии, извержение исландского вулкана Эйяфьядлайекюдль в 2010 г., экономический кризис 2008 г., революции и теракты на Ближнем Востоке).

Негативные последствия наблюдающихся глобальных изменений в туризме требуют детального анализа и поиска оптимальных подходов к их преодолению. Выявленные тренды международного туризма провоцируют проявления множества проблем, которые условно можно сгруппировать в два блока – экологический и социально-экономический.

1. *Экологические проблемы международного туризма.* Анализ работ европейских авторов, позволяет обобщить и выделить несколько наиболее важных направлений влияния туризма на природную среду: воздействия на ландшафт, связанные с развитием туристской мобильности и транспорта; отрицательные последствия, возникающие при создании туристской инфраструктуры; негативное «давление» на ландшафт посредством активных видов туризма и оценка рекреационных нагрузок [7-8].

*Воздействия и нагрузки на ландшафт связанные с развитием туристской мобильности и транспорта.* Поскольку изучение влияния транспорта и транспортной инфраструктуры на ландшафт в европейских странах имеет продолжительную историю, то этот опыт решения конфликтных ситуаций в сфере «туризм – мобильность – природная среда» представляет большой практический интерес.



Сравнительные расчеты по потреблению энергии и выбросу вредных веществ показали, что наименее «вредными» видами транспорта являются туристические автобусы и железная дорога. В последнее время, они для Европы (в частности, Германии) потеряли серьезную долю рынка. Предпосылками такого отставания являются высокие цены на проезд в железнодорожном транспорте и развивающийся стиль индивидуальных путешествий, при котором все больше используются легковые автомобили. Например, в Германии и Швейцарии для туристских поездок 68-75,5 % граждан используют легковой автомобиль [8-9].

В европейских странах разработана система оценки влияния на окружающую среду легковых автомобилей, используемых для туризма. Среди наиболее явных воздействий изучены: выхлопные газы, шум, загрязнение воздуха, а также потребление энергии и почвенных ресурсов при подготовке транспортной инфраструктуры. Например, транспортная инфраструктура Швейцарии конца 1980-х гг. занимала общую площадь 80 тыс. га, из которых 89 % приходилось на автомобильный транспорт, 9 % – на железнодорожный, 2 % – воздушных сообщений. При этом каждый год осваивалось дополнительных 8 км<sup>2</sup> [8]. Напомним, что площадь Швейцарии – 41284 км<sup>2</sup>, а население – 7,7 млн. чел (в 2008 г.).

Автомобильный транспорт является одним из главных загрязнителей (наряду с тепловой электроэнергетикой) атмосферного воздуха, обеспечивая выброс огромного количества вредных веществ: диоксида углерода, диоксида серы, тяжелых металлов. Косвенные негативные последствия от масштабного использования автотранспорта следующие: гибель в автокатастрофах, кислотные осадки, выброс парниковых и разрушающих озоновый слой газов, загрязнение почв тяжелыми металлами [8]. Особенно велико воздействие автотранспорта на природную среду туристских дестинаций, расположенных горных регионах. Дороги, проложенные в V-образных долинах, способствуют концентрации загрязняющих веществ в воздухе именно в приземном слое, угнетая ландшафт и воздействуя на здоровье людей. В горах же благодаря акустическим особенностям рельефа более сильный эффект имеет создаваемое автотранспортом шумовое загрязнение ландшафта. Так по проведенным в Альпах исследованиям уровень шума на горной автомагистрали в 35 м от проезжающего потока составляет 71 дБ, при удаленности на 1100 м – 51 дБ [10].

Экологические проблемы территорий стимулируют развитие еще одной угрозы туризма – природных катастроф. Так разрушение лесных ландшафтов (в связи с вырубками под строительство объектов туристской инфраструктуры, дорожного строительства, а также из-за воздействия кислотных осадков) приводит к повышению проникающего действия лавин, камнепадов, водных и селевых потоков [8, 11]. Существуют стоимостные оценки риска схода лавин из-за снижения защитных функций леса на фоне различных климатических и хозяйственных сценариев. Например, в Давосе гибель лесов в верхней части долины и в связи с этим рост лавинной опасности оценивались в 9937 швейцарских франков на 1 га леса [12].

Увеличение воздушных перевозок в мировом туризме становится также мощнейшим фактором антропогенного воздействия на окружающую среду. По данным IATA в конце 1990-х гг. интенсивность воздушного сообщения составляла в среднем от 2000 млрд. до 3000 млрд. пассажиро-километров в год, в т.ч. воздушного – 70-75 %. Существует прогноз роста интенсивности до 2020 гг. до 12000 млрд. пассажиров/км в год [8]. Подобный беспрецедентный рост связан с ростом дешевых перелетов от авиакомпаний Low Cost (Ryanair, Easy Jet, Air Berlin). Воздушное сообщение требует инфраструктуры, что не может не оказывать площадное влияние на ландшафт, шум от самолетов, потребление энергии и, конечно же, вредные выбросы в тропосфере, которые, предположительно, влияют на озоновый слой и увеличивают парниковый эффект. По данным Европейской федерации транспорта и окружающей среды ежегодные выбросы диоксида углерода воздушным транспортом составляют 730 млн. т. В целом, предпола-

гается, что воздушный транспорт несет ответственность за 4,9 % глобального потепления [13].

Климатические изменения, вызываемые в значительной мере деятельностью человека, могут привести к глобальным трансформациям туристской отрасли. Так может измениться не только специализация туристских центров (например, уменьшение снежности зим и сокращение срока залегания снежного покрова ведет к потере популярности традиционных горнолыжных курортов), но и в целом география мирового туризма (например, за счет затопления морских побережий вследствие подъема уровня мирового океана из-за таяния полярных льдов).

*Отрицательные последствия, возникающие при создании туристской инфраструктуры.* Этому вопросу отводится особое место, поскольку именно в Европе туризм немалым без гостиничного или вне-гостиничного размещения. Начинают проявляться две тенденции, которые казалось бы, должны исключать друг друга. С одной стороны, растут требования к комфорту в сфере размещения, а с другой – к отдыху в малоизмененных природных условиях.

Нетронутая природа как мотив для путешествий играет большую роль со времен романтиков XVIII века. Однако усиливающийся антропогенный прессинг на природную среду и сокращение площади условно неизмененных ландшафтов сделали их особенно ценными в представлении потенциальных туристов. Не случайно именно экологический туризм является одной из самых динамично развивающихся отраслей туристской индустрии, а национальные парки и объекты всемирного природного наследия – одними из наиболее популярных мест посещения.

Одновременно в постиндустриальном обществе, где основные потребности стали удовлетворяться с помощью покупки товаров и услуг, формируется противоположная тенденция. Потребительская стратегия поведения изменила отношение к отдыху и предъявляет новые требования к территориальной организации туризма. Традиционный когда-то отдых в горах (пешие прогулки и созерцание) становится, с точки зрения массового туризма, скучным занятием. Известный исследователь альпийского региона В. Батцинг отмечает, что эта горная страна постепенно превращается в гигантскую сцену (точнее Дисней-парк) для проведения различных массовых мероприятий требующих инженерного освоения, что увеличивает площадные нагрузки на ландшафт и разрушает пейзаж [14].

Немаловажную роль в организации туризма играют аттрактивные и эстетические свойства ландшафта. Существуют различные подходы в оценке эстетики ландшафта. В соответствии с этим возникло понятие пейзажно-эстетических ресурсов, под которыми понимаются свойства ландшафтов формировать визуальные образы (пейзажи), способные вызывать у воспринимающих их людей позитивные эмоции и, тем самым, удовлетворять их духовно-эстетические потребности. Помимо прочего, именно эстетико-рекреационные ресурсы характеризуют индивидуальность рекреационной местности (региона), что очень важно при позиционировании ее на туристском рынке [15].

С этой точки зрения, ландшафт является единственным и настоящим «капиталом туризма». В Давосе (Швейцария) изучая готовность туристов платить за красоту и «первозданность» ландшафта, были получены вполне ожидаемые результаты. Среднестатистический посетитель был бы готов доплачивать 26 швейцарских франков в неделю, чтобы не видеть элементов «туристской урбанизации» и 22 франка, чтобы не наблюдать появление новых горнолыжных спусков [16]. Пейзажная сфера еще более уязвима и чувствительна к внешнему воздействию, чем все остальные геосферы планеты. Если негативные последствия антропогенного воздействия на литосферу, атмосферу, гидросферу и биосферу проявляются лишь при определенной силе и продолжительности нагрузки, при снятии которой часто полностью восстанавливаются без постороннего вмешательства, то красота пейзажа, как видно, явление более хрупкое. Любое, казалось бы, самое незначи-



тельное воздействие, может нарушить гармонию идиллической картины. Это влияние может быть связано с деятельностью человека или с природными стихиями, вносящими дисбаланс в протекание природных процессов и нарушающими естественную пейзажную картину (сель, наводнение, пожар и т.д.). Конечно, наиболее типичными деструктивными элементами сегодня являются объекты антропогенного происхождения (свалки, строения, коммуникации и т.д.). Но их дестабилизирующая роль различна. Если свалка однозначно и совершенно портит любой ландшафт, то добротная охотничья изба может вполне гармонично «вписаться» в пейзаж и даже несколько приукрасить, сделав его более «очеловеченным» в сравнении с окружающими дикими местами. Более того, памятники архитектурного искусства способны сами становиться главными визуальными доминантами, определяя живописность пейзажа культурного ландшафта [15].

Нагрузки на ландшафт возрастают со строительством дополнительной транспортной инфраструктуры (парковки, стоянки для спортивных яхт, автозаправки) и непосредственно туристских сооружений таких, как горнолыжные трассы и площадки для гольфа. По данным «Немецкого союза лыжников» (DSV) и «Международной комиссии по защите Альп» (CIPRA) в Альпах насчитывается 15-18 тыс. горнолыжных трасс с общей протяженностью 15-25 тыс. км, которые обслуживают около 18 тыс. подъемников [17].

Многочисленные эколого-экономические проблемы возникают в связи с функционированием туристской инфраструктуры, а именно с энерго- и водообеспечением, канализованием и мусороудалением. Туристы не хотят изменять своим повседневным привычкам и потребностям, и зачастую на отдыхе потребляют больше энергии и воды, чем дома. Особенно остро стоит эта проблема в аридных и семиаридных областях, а также на небольших островах. Безусловный «лидер» в потреблении воды – пляжный туризм (245-260 л на чел. в сут.). Большая часть сточных вод (включая загрязненные) попадает в водоемы. Серьезные проблемы возникают и с уходом площадок для гольфа, которые, как известно, также требуют большого количества воды, особенно в засушливых регионах. Нельзя не сказать и об искусственном снеге в горах, производство которого требует довольно много воды и электроэнергии [7].

Новую проблему представляли ставшие популярными в туризме тематические парки. Эти центры отдыха начали появляться с середины 1980-х гг. и объединяют на отдельной территории бунгало, многочисленные виды активного и пассивного досуга и водные аттракционы. Они часто занимают наиболее интересные в ландшафтном отношении территории, концентрируют огромное число людей, потребляют колоссальное количество воды и энергии и производят не меньше сточных вод и мусора, а также провоцируют скопление транспорта [7].

*Воздействия на ландшафт посредством активных видов спорта и туризма и рекреационные нагрузки.* Оценка рекреационной нагрузки со стороны активных видов спорта и туризма представляется довольно сложной, поскольку это зависит от многих факторов: интенсивность использования (во времени и пространстве), устойчивость территории к рекреационному воздействию, виду деятельности. Кроме того, нагрузки при одном и том же виде занятий очень индивидуальны. Так любитель поездок на горных велосипедах по подготовленным трассам наносит меньший ущерб, чем любители «внетрассового» катания. Существуют интересные попытки качественной оценки воздействия различных видов отдыха на компоненты ландшафта [7].

Безусловно, зимние виды спорта являются одними из наиболее мощно влияющих на природную среду горных стран. Сезонный характер, а зачастую и дефицит снега порождают дополнительные напряжения. Среднегорный ярус, где наблюдается повышенная концентрация отдыхающих, характеризуется слабой устойчивостью. Страдают животный и растительный мир, возрастает эрозия и нарушается водный баланс в местах, где пролегают трассы для спусков.

Для того, что бы иметь некоторое представление о масштабах зимнего спорта в Европе, имеет смысл привести цифры о его состоянии в Германии. Ежегодно лыжными видами спорта здесь занимаются около 6 млн. человек. Вызывают тревогу и прогнозы относительно развития новых видов спорта и активного отдыха, например, сноубордизма. Сноуборд как спортивный снаряд наносит окружающей среде больший ущерб, чем горные лыжи. В перспективе количество любителей сноуборда должно составить 5-8% от общего числа любителей горных спусков. В Альпах это примерно 1-1,6 млн. сноубордистов за сезон. В целом же, за зимний сезон в Альпы приезжает около 20 млн. горнолыжников и сноубордистов [17].

В Германии по-прежнему одним из самых распространенных видов туризма и досуга является «Wandern» (пешеходный туризм), туристские походы. Этот сектор формирует около 144 тыс. рабочих мест в Германии и дает общий годовой оборот вместе с покупкой снаряжения, размещением и питанием 11 млрд. евро. Этим видом туризма в Германии занимается 56 % населения или 40 млн. человек, из них очень активно, т.е. несколько раз в месяц – 15,8 % [9]. Всего существует 11 Общеввропейских пешеходных маршрутов общей протяженностью 52 тыс. км, из них 9,7 тыс. км проходят по территории Германии. Сюда относятся и маршруты в пределах природных и национальных парков. В регионах, где этот вид туризма развит, плотность маркированных троп может достигать 5 км на 1 км<sup>2</sup> [9].

Экологическое воздействие пешеходного туризма связано, прежде всего, с «вытаптыванием» (нарушение дернового слоя почвы и ее уплотнение, оголение корней деревьев и т.д.), пирогенным воздействием (разведение костров и возникновение пожаров по вине туристов), уничтожением редких растений (например, при сборе цветов или лекарственных растений), шумовым воздействием на фауну, скоплением твердых бытовых отходов. В тоже время данный вид туризма является одним из наиболее «мягких» по характеру воздействия на окружающую среду. Его негативные последствия можно минимизировать за счет создания специальной инфраструктуры. Прежде всего, это касается обустройства дорожно-тропиночной сети. Такое обустройство включает, как правило, оборудование тропы указателями, информационными щитами, местами отдыха, питания и обзорными площадками, а также укрепление наиболее уязвимых участков троп (например, отсыпка специальным грунтом или создание настилов). Для оборудования 1 км тропы в Европе расходуется от 25 до 2 тыс. евро [9].

*2. Социокультурные и социально-экономические проблемы международного туризма.* Данный блок проблем развития международного туризма также имеет ряд выраженных аспектов, основными из которых можно считать социокультурную деформацию традиционных сообществ, конфликты интересов в сфере землепользования и демографические проблемы туристских дестинаций.

*Социокультурная деформация традиционных сообществ.* Социокультурный аспект негативного воздействия массового туризма абсолютно точно описывает Б.Б. Родман: «Соприкосновение глобальной цивилизации западного происхождения с традиционной культурой погружает последнюю в грязь и мусор» [18]. Взамен западная цивилизация предлагает свои ценности: трудитесь, как мы, и будете жить так же хорошо, в чистоте и комфорте, ездить на таких же красивых автомобилях. Для бедных, технологически слабо оснащенных стран иной культуры с низким уровнем образованности и демонстрирующих высокий прирост населения «идея массового потребления» угрожает катастрофическими последствиями экологического и гуманитарного характера.

Туризм, охватывая все большее количество людей и регионов становится агентом глобализации, разрушая местные культурные традиции и лишая народы этнической самобытности. Процессы социально-этнической интеграции наряду с распространением так называемой «массовой» техногенно-потребительской культуры (работающей на большой бизнес,

который всячески ее поддерживает) на фоне деградации и порой отмирания духовно-экологической самобытной культуры этносов приводит к утрате национальной идентичности, к деградации традиционных культурных ландшафтов и ведет к утере культурного разнообразия на планете. В данном случае видятся следующие следствия: потеря «корней» деформирует сознание и самосознание индивида, лишает его многовекового культурно-исторического опыта предков. Человек уже не принимает морально-этические нормы и принципы (в т.ч. относительно природопользования) своего этноса, хотя все еще может идентифицировать себя с ним. Когда нет руководящих принципов, регламентирующих поведение, а также внутренней установки на поддержание качества природной среды для благоприятного развития будущих поколений, то ни о какой традиционной культуре речь уже идти не может. Еще одним немаловажным следствием распространения техногенно-потребительской культуры является психологически обусловленный постоянно возрастающий уровень материальных потребностей населения. Современные представители этнических сообществ, которые еще недавно могли определяться как традиционные, не согласны уже довольствоваться тем необходимым, что может дать им их традиционное хозяйство. Им нужно новое, модное. Но рост потребностей (связанный с ценностно-психологическим фактором) особенно у населения, ведущего традиционное природопользование, приводит к наиболее острым экологическим последствиям, так как при сохранении форм хозяйствования (например, отгонное животноводство) многократно увеличивается его интенсификация (численность поголовья), что приводит к резкому увеличению нагрузок на ландшафты и быстрой их деградации. А разрушение природной среды, остающейся ресурсной основой хозяйственной деятельности во многих странах приводит к острым социально-экономическим проблемам (банкротство хозяйствующих субъектов, рост безработицы и связанный с ней рост преступности и т.п.). Растет социальное расслоение в местных сообществах: часто те, кто занят в сфере туризма и гостеприимства, оказываются более обеспеченным по сравнению со своими согражданами, продолжающими заниматься традиционными видами деятельности.

*Конфликты интересов в сфере землепользования.* Массовый туризм стимулировал рост цен в регионе и снижение уровня жизни населения, незанятого в туризме. Рост цен на землю и включение в борьбу за земельные участки крупных корпораций детерминировали вытеснение местного населения из числа землепользователей. Особенно остро эта проблема коснулась молодежи, которая может сегодня получить з-

мельный надел только в наследство, не имея даже надежды на то, чтобы его купить или арендовать. Данный фактор опять-таки постепенно сокращает возможности для воспроизводства традиционных форм природопользования.

В свою очередь, такая ситуация меняет структуру экономики вовлекаемых в туризм регионов. Происходит экономическая экспансия связанных с туризмом видов экономической деятельности и вытеснение ряда традиционных отраслей хозяйства. В тоже время, формирование моноструктуры туризма делает данные страны и регионы в еще большей степени политически и экономически зависимыми. При этом иностранные компании, используя туристские ресурсы чужих стран, в лучшем случае оплачивают налог на землю и создают рабочие места для местного населения, а львиная часть доходов от туризма уходит из страны-дестинации.

*Демографические проблемы туристских дестинаций.* Зачастую международный туризм способствует и развитию демографических проблем. Так туризм стимулировал транспортное освоение многих труднодоступных регионов планеты (например, Памир, Тянь-Шань, Кунь-Лунь, Алтай, Каракумы и др.), в результате которого начался масштабный отток местного населения (в основном молодежи) из этих местностей в крупные города, спровоцировав ряд демографических проблем, в т.ч. депопуляцию и демографическое старение населения. Помимо этого в международном туризме с его глобалистскими механизмами обычна практика использования иностранной рабочей силы, которая по своим квалификационным характеристикам или по стоимости оказывается выгоднее корпорациям нежели местное население.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что массовый международный туризм наряду с его несомненной положительной ролью как фактора экономического роста и социокультурного развития (в частности, формирования толерантного отношения к представителям других культур) имеет и колоссальный разрушительный потенциал. Мощные транснациональные корпорации нещадно эксплуатируют туристско-рекреационные ресурсы формирующихся туристских дестинаций, стремясь получить полный контроль над ними. Местные жители взамен на огромные потоки иностранцев, устремляющиеся в их страну получают деградацию природной среды и разрушение собственной культуры. Особенно катастрофическими последствиями оборачивается столкновение с глобальной цивилизацией, агентом которой становится международный массовый туризм, для традиционных сообществ и традиционных культурных ландшафтов.

Библиографический список

1. Всемирная туристская организация (ЮНВТО) [Э/п]: Официальный сайт. 2011. – П/д: <http://www.unwto.org/statistics/index.htm>
2. Турбизнес [Э/п]: Ежемесячный информационно-аналитический журнал / Электрон. журнал. – 2011. – № 3. – П/д: <http://www.tourbus.ru>
3. Schmied, M. Innovative Vermarktungskonzepte nachhaltiger Tourismusangebote für den Massenmarkt / M. Schmied, K. Götz, E. Kreilkamp, M. Buchert, T. Hellwig, S. Otten Traumziel Nachhaltigkeit. – Heidelberg: Physika-Verlag, 2009.
4. Кусков, А.С. Современные тенденции развития международного туризма / А.С. Кусков, Н.И. Полещук. // Современные проблемы географии (к 85-летию кафедры экономической географии СГУ): сб. науч. тр. – Саратов: СО «ЕАГО», 2011.
5. Александрова, А.Ю. Современные тенденции развития международного туризма // Пространственные структуры мирового хозяйства: сб. науч. ст. – М.: Пресс-Соло, 1999.
6. Umweltbewusstsein in Deutschland 2010. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage – Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU). – November 2010.
7. Job, H. Tourismus und Umwelt – Umweltbelastungen und Konfliktlösungsansätze / H. Job, L. Vogt // Geographie der Freizeit und des Tourismus: Bilanz und Ausblick. – München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 2004.
8. Müller, H. Tourismus und Ökologie: Wechselwirkungen und Handlungsfelder. – München: Oldenbourg Wissensch. Verlag, 2007.
9. Grundlagenuntersuchung Freizeit und Urlaubsmarkt Wandern: Forschungsbericht № 591. Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi). – Balingen, 2010.
10. Bätzing, W. Die Alpen: Geschichte und Zukunft einer europäischen Kulturlandschaft. – München: Verlag C.H. Beck, 2005.
11. Bätzing, W. Orte guten Lebens. Die Alpen jenseits von Uebernutzung und Idyll. – Zürich: Rotpunktverlag, 2009(a).
12. Simmen, H. Den Wert der Alpenlandschaften nutzen: thematische Synthese zum Forschungsschwerpunkt IV "Raumnutzung und Wertschöpfung" des Nationalen Forschungsprogrammes 48 "Landschaften und Lebensräume der Alpen" des Schweizerischen Nationalfonds SNF / H. Simmen, F. Walter, M. Marti. – Zürich: vdf Hochschulverlag AG, 2006.
13. Kamp, Ch. Flugverkehr im Klima-Deal // Tourismwatch. – September, 2009.

14. Bätzing, W. Natur und Landschaft genug nicht mehr? // Szene Alpen. Das Themenheft der CIPRA. Mount Disney. 2009(b). – № 91.
15. Дирин, Д.А. Пейзажно-эстетические ресурсы горных территорий: оценка, рациональное использование и охрана. – Барнаул: Азбука, 2005.
16. Simmen, H. Den Wert der Alpenlandschaften nutzen: thematische Synthese zum Forschungsschwerpunkt IV "Raumnutzung und Wertschöpfung" des Nationalen Forschungsprogrammes 48 "Landschaften und Lebensräume der Alpen" des Schweizerischen Nationalfonds SNF / H. Simmen, F. Walter, M. Marti. – Zürich: vdf Hochschulverlag AG, 2006.
17. Schemel, H.-J. Handbuch Sport und Umwelt: Ziele, Analysen, Bewertungen, Lösungsansätze, Rechtsfragen / H.-J. Schemel, W. Erbguth – Aachen: Meyer & Meyer Verlag, 2000.
18. Родоман, Б.Б. Непал. Экзотика в объятиях глобализации // Газета «География» [Э/р]: Ежемесячная газета. / Электрон. версия. – М., 2009. № 13-14. – Р/д: <http://geo.1september.ru/articles/2009/13/06>

#### Bibliography

1. Vsemirnaya turistskaya organizaciya (YuNVT0) [Eh/r]: Oficial'niy sayt. 2011. – R/d: <http://www.unwto.org/statistics/index.htm>
2. Turbiznes [Eh/r]: Ezhemesyachniy informacionno-analiticheskiy zhurnal / Ehlektron. zhurnal. – 2011. – № 3. – R/d: <http://www.tourbus.ru>
3. Schmied, M. Innovative Vermarktungskonzepte nachhaltiger Tourismusangebote für den Massenmarkt / M. Schmied, K. Gotz, E. Kreilkamp, M. Buchert, T. Hellwig, S. Otten Traumziel Nachhaltigkeit. – Heidelberg: Physika-Verlag, 2009.
4. Kuskov, A.S. Sovremenniy tendencii razvitiya mezhdunarodnogo turizma / A.S. Kuskov, N.I. Polethuk. // Sovremenniy problemi geografii (k 85-letiyu kafedri ekonomicheskoy geografii SGU): sb. nauch. tr. – Saratov: SO «EAGO», 2011.
5. Aleksandrova, A.Yu. Sovremenniy tendencii razvitiya mezhdunarodnogo turizma // Prostranstvenniye strukturi mirovogo khozyajstva: sb. nauchn. st. – M.: Press-Solo, 1999.
6. Umweltbewusstsein in Deutschland 2010. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage – Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU). – November 2010.
7. Job, H. Tourismus und Umwelt – Umweltbelastungen und Konfliktlösungsansätze / H. Job, L. Vogt // Geographie der Freizeit und des Tourismus: Bilanz und Ausblick. – München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 2004.
8. Müller, H. Tourismus und Ökologie: Wechselwirkungen und Handlungsfelder. – München: Oldenbourg Wissensch. Verlag, 2007.
9. Grundlagenuntersuchung Freizeit und Urlaubsmarkt Wandern: Forschungsbericht № 591. Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi). – Balingen, 2010.
10. Bätzing, W. Die Alpen: Geschichte und Zukunft einer europäischen Kulturlandschaft. – München: Verlag C.H. Beck, 2005.
11. Bätzing, W. Orte guten Lebens. Die Alpen jenseits von Uebernutzung und Idyll. – Zürich: Rotpunktverlag, 2009(a).
12. Simmen, H. Den Wert der Alpenlandschaften nutzen: thematische Synthese zum Forschungsschwerpunkt IV "Raumnutzung und Wertschöpfung" des Nationalen Forschungsprogrammes 48 "Landschaften und Lebensräume der Alpen" des Schweizerischen Nationalfonds SNF / H. Simmen, F. Walter, M. Marti. – Zürich: vdf Hochschulverlag AG, 2006.
13. Kamp, Ch. Flugverkehr im Klima-Deal // Tourismwatch. – September, 2009.
14. Bätzing, W. Natur und Landschaft genug nicht mehr? // Szene Alpen. Das Themenheft der CIPRA. Mount Disney. 2009(b). – № 91.
15. Dirin, D.A. Peyzazhno-ehsteticheskie resursi gornikh territoriy: ocenka, racionalnoye ispolzovanie i okhrana. – Barnaul: Azbuka, 2005.
16. Simmen, H. Den Wert der Alpenlandschaften nutzen: thematische Synthese zum Forschungsschwerpunkt IV "Raumnutzung und Wertschöpfung" des Nationalen Forschungsprogrammes 48 "Landschaften und Lebensräume der Alpen" des Schweizerischen Nationalfonds SNF / H. Simmen, F. Walter, M. Marti. – Zürich: vdf Hochschulverlag AG, 2006.
17. Schemel, H.-J. Handbuch Sport und Umwelt: Ziele, Analysen, Bewertungen, Lösungsansätze, Rechtsfragen / H.-J. Schemel, W. Erbguth – Aachen: Meyer & Meyer Verlag, 2000.
18. Rodoman, B.B. Nepal. Ehkzotika v obhyatiakh globalizatsii // Gazeta «Gеография» [Eh/r]: Ezhemesyachnaya gazeta. / Ehlektron. versiya. – M., 2009. № 13-14. – R/d: <http://geo.1september.ru/articles/2009/13/06>

*Статья поступила в редакцию 07.07.11*

**Nikolaeva O.P. THE GEOECOLOGICAL CONDITIONS OF CREATION OF ALTAI KRAI TERRITORIAL ECOLOGICAL-RECREATION SYSTEM.** The analysis of geoecological conditions of recreation development in Altai Region is performed. The ecological-recreation clusters characterized by the set of certain recreation activities are selected to organize adequate nature management systems.

**Key words:** assessment, ecological-recreation potential, territorial ecological-recreation system, Altai Krai.

УДК 504.54.062.4

**О.П. Николаева**, канд. географ. наук, н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, Email: [nikoool@mail.ru](mailto:nikoool@mail.ru)

## ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ЭКОЛОГО-РЕКРЕАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

В работе проведен анализ геоэкологических условий развития рекреации на территории Алтайского края. Выделены эколого-рекреационные кластеры, характеризующиеся набором определенных рекреационных видов занятий, для организации соответствующих систем рекреационного природопользования.

**Ключевые слова:** оценка, эколого-рекреационный потенциал, территориальная эколого-рекреационная система, Алтайский край.

Алтайский край является одним из наиболее перспективных рекреационных регионов нашей страны. Регион размещен на юго-востоке Западной Сибири. Расположение в составе его территории природных комплексов Западно-Сибирской рав-

нины и Алтае-Саянской горной области обусловили разнообразие климатических, геолого-геоморфологических, гидрологических условий, а также биологических ресурсов. Вместе с тем для современного рекреационного природопользования, осуществляемого на территории края, в значительной степени характерно нерациональное освоение рекреационных ресурсов, что приводит к ухудшению их экологического состояния и тем самым уменьшению возможностей населения в получении качественного отдыха. В этой связи становится актуальным поиск новых форм и режимов эксплуатации рекреационных ресурсов.

Одно из важных направлений решения данной проблемы – это создание устойчивых рекреационных систем, которые при выполнении социально-рекреационных функций одновременно поддерживали бы экологические функции среды и сохраняли ее природное равновесие. Ими могут стать *территориальные эколого-рекреационные системы* (ТЭРС). В них центральное место занимает природная геосистема, а целевой функцией является рекреационная деятельность, обеспечивающая устойчивое состояние геосистем, максимально приближенное к естественному.

Важнейшей предпосылкой проектирования ТЭРС является функционально-рекреационная организация территории, позволяющая рационально регулировать ее туристско-рекреационное освоение и обустройство. Одним из определяющих этапов здесь является оценка *эколого-рекреационного потенциала* (ЭРП), базирующаяся на ландшафтном подходе и учитывающая современное состояние природных геосистем. Это позволяет, с одной стороны, выявить степень благоприятности природных условий для организации той или иной рекреационной деятельности, а с другой – установить экологические нормативы воздействия на природные геосистемы. В связи с этим нами был разработан и реализован на территории Алтайского края алгоритм оценки ЭРП природных геосистем (рис. 1). Он включил три этапа, каждый из которых решает собственные задачи и в то же время является частью комплексной оценки ЭРП территории. В качестве территориальных единиц оценки ЭРП рассматривались природные геосистемы уровня местностей. Картографической основой послужила ландшафтная карта масштаба 1:500000, включающая 215 местностей.

*1 этап. Оценка экологического состояния природных геосистем.* Она проводилась по двум интегральным показателям, один из которых отражал интенсивность антропогенных нагрузок, а второй характеризовал экологическую ценность геосистем.

Для определения степени антропогенной преобразованности природных геосистем по методике, предложенной Б.И. Кочуровым и Ю.Г. Ивановым (1988), вводились балльные оценки земель, характеризующихся разной степенью антропогенной нагрузки [1]. Каждый вид земель с учетом его экологического состояния получал соответствующий балл, после чего природные комплексы объединялись в однородные группы: от низкой нагрузки (на землях особо охраняемых природных территорий, или ООПТ), до высокой (на землях, занятых промышленностью и населенными пунктами). Затем на основе расчета специального индекса ( $I_{ap}$ ) по формуле (1) определялась степень антропогенной преобразованности каждой местности:

$$I_{ap} = \sum (r \times Sr), \quad (1)$$

где  $r$  – балл антропогенной нагрузки;  $Sr$  – доля (%) данной категории земель в общей площади природного комплекса.

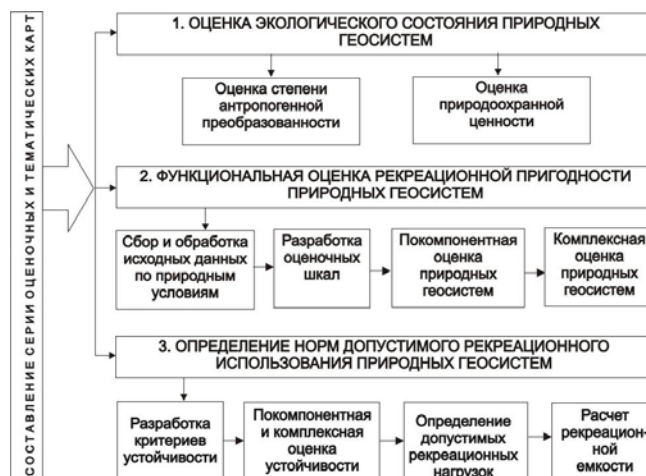


Рис. 1. Алгоритм оценки эколого-рекреационного потенциала территории

Для определения природоохранной ценности природных геосистем использовался индекс  $I_p$ , который рассчитывался по А.Н. Иванову и И.А. Лабутиной (2006):

$$I_p = \sum (R \times Si) / S, \quad (2)$$

где  $I_p$  – индекс природоохранной ценности;  $R$  – коэффициент, зависящий от категории ООПТ (максимальный 6 – для заповедников; минимальный 1 – для лесохозяйственных и рыбных хозяйств);  $Si$  – площадь той или иной категории ООПТ в общей площади природного комплекса;  $S$  – общая площадь местности [2].

В результате оценки была составлена карта оценки экологического состояния природных геосистем Алтайского края (рис. 2).

Согласно карте, приведенной на рисунке 2, в настоящее время для территории края характерна значительная освоенность природных геосистем, что способствует нарушению территориального экологического равновесия и уменьшению возможностей удовлетворения рекреационных потребностей населения. Нами были выделены четыре группы природных геосистем, различающихся по степени рекреационной ценности.

Первая группа – это наиболее ценные природные комплексы с очень низкой степенью антропогенной нагрузки. На этой территории сконцентрирована большая часть природных объектов, выполняющих ключевые для региона экологические функции.

Вторая группа представлена средненценными природными геосистемами с низкой антропогенной нагрузкой. Здесь наблюдаются смешанные виды природопользования, что в целом может создать определенный потенциал для дальнейшего развития туризма при определенных экологических ограничениях.

В третью группу вошли малоценные природные геосистемы со средней степенью антропогенной нагрузки. ООПТ здесь отсутствуют, хозяйственная деятельность в основном связана с использованием земель в качестве кормовых угодий.



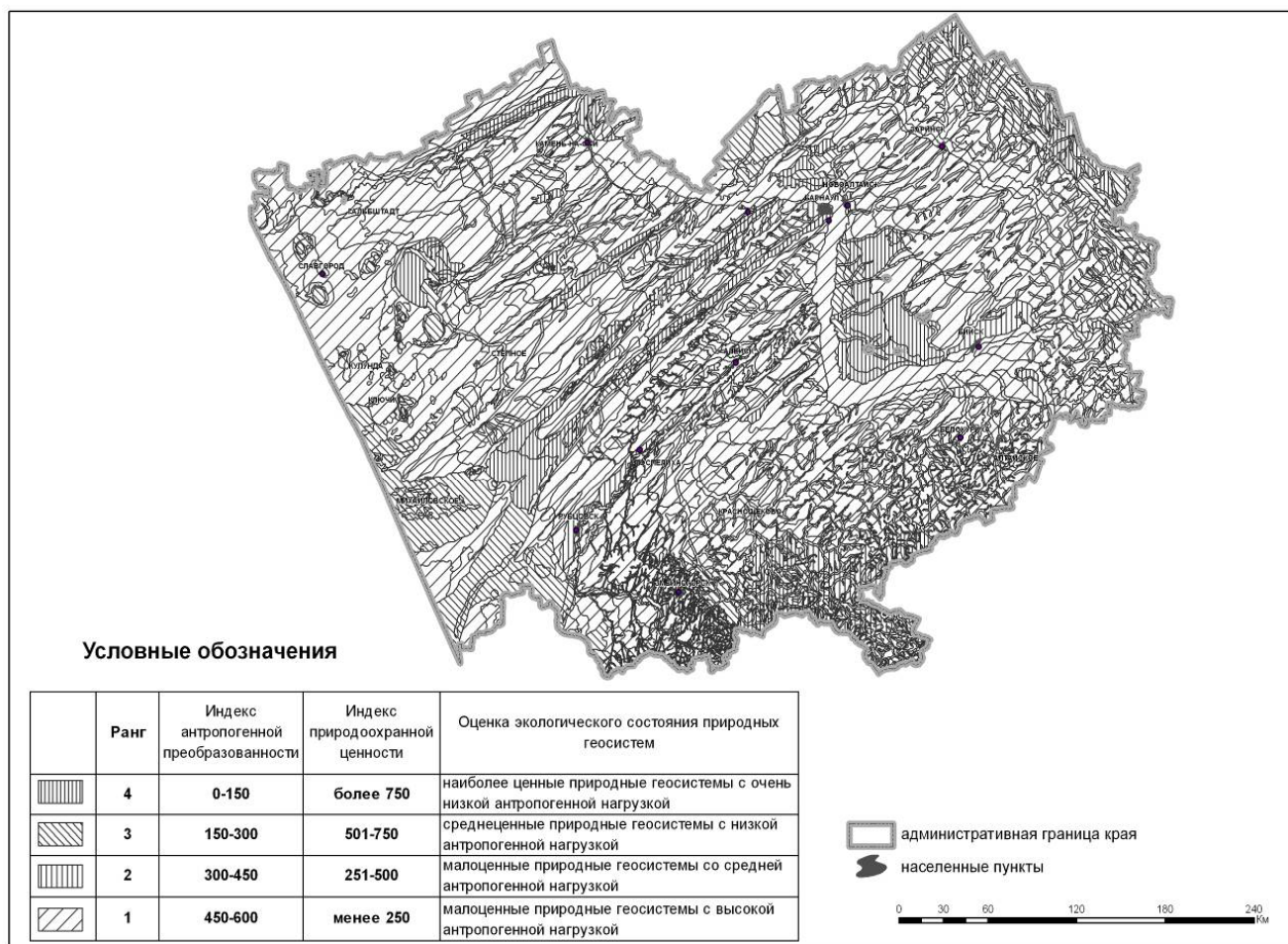


Рис. 2. Карта оценки экологического состояния природных геосистем Алтайского края (исходный масштаб 1:500000)

Четвертая группа – это малоценные природные геосистемы с высокой степенью антропогенной нагрузки. Природные геосистемы этой группы заняли основную площадь изучаемой территории.

**2 этап. Функциональная оценка рекреационной пригодности природных геосистем.** На данном этапе важнейшей задачей была разработка оценочных показателей. В качестве последних были приняты: абсолютная высота поверхности, горизонтальное и вертикальное расчленение рельефа, угол наклона поверхности, комфортность климата, продолжительность залегания устойчивого снежного покрова, густота речной сети, заозеренность, минерализация вод, разнообразие полезных растений, охотничьих видов зверей и птиц, рыбных ресурсов, наличие ООПТ, наличие культурно-исторических объектов. В соответствии с региональным уровнем исследования для изучаемой территории были разработаны оценочные 4-5 балльные шкалы.

Дифференциация природных геосистем по степени пригодности для организации той или иной рекреационной деятельности проводилась на основе применения кластерного анализа с помощью программного пакета «Statistica» [3]. В результате такой оценки в пределах края было выделено четыре группы геосистем, различающихся степенью

пригодности для организации определенной рекреационной деятельности: лечебная, оздоровительная, спортивно-туристская, промысловая (рис.3).

**3 этап. Определение норм допустимого рекреационного использования природных геосистем.** Он предполагает, прежде всего, нормирование рекреационных нагрузок и определение емкости территории на основе оцениваемой степени устойчивости природных геосистем. Допустимые рекреационные нагрузки определялись на основе норм, рассчитанных согласно методике и установленным пределам рекреационного воздействия для отдельных территорий исследуемого региона [4–5].

В свою очередь, расчет рекреационной емкости природных геосистем проводился по формуле (3):

$$E = N \times S \times k, \quad (3)$$

где  $E$  – допустимая рекреационная емкость;  $N$  – нормы рекреационных нагрузок на природные комплексы;  $S$  – площадь местности;  $k$  – понижающий коэффициент, равный 0,7 для относительно устойчивых, 0,5 для среднеустойчивых, 0,3 для малоустойчивых и 0,1 для относительно неустойчивых [6].

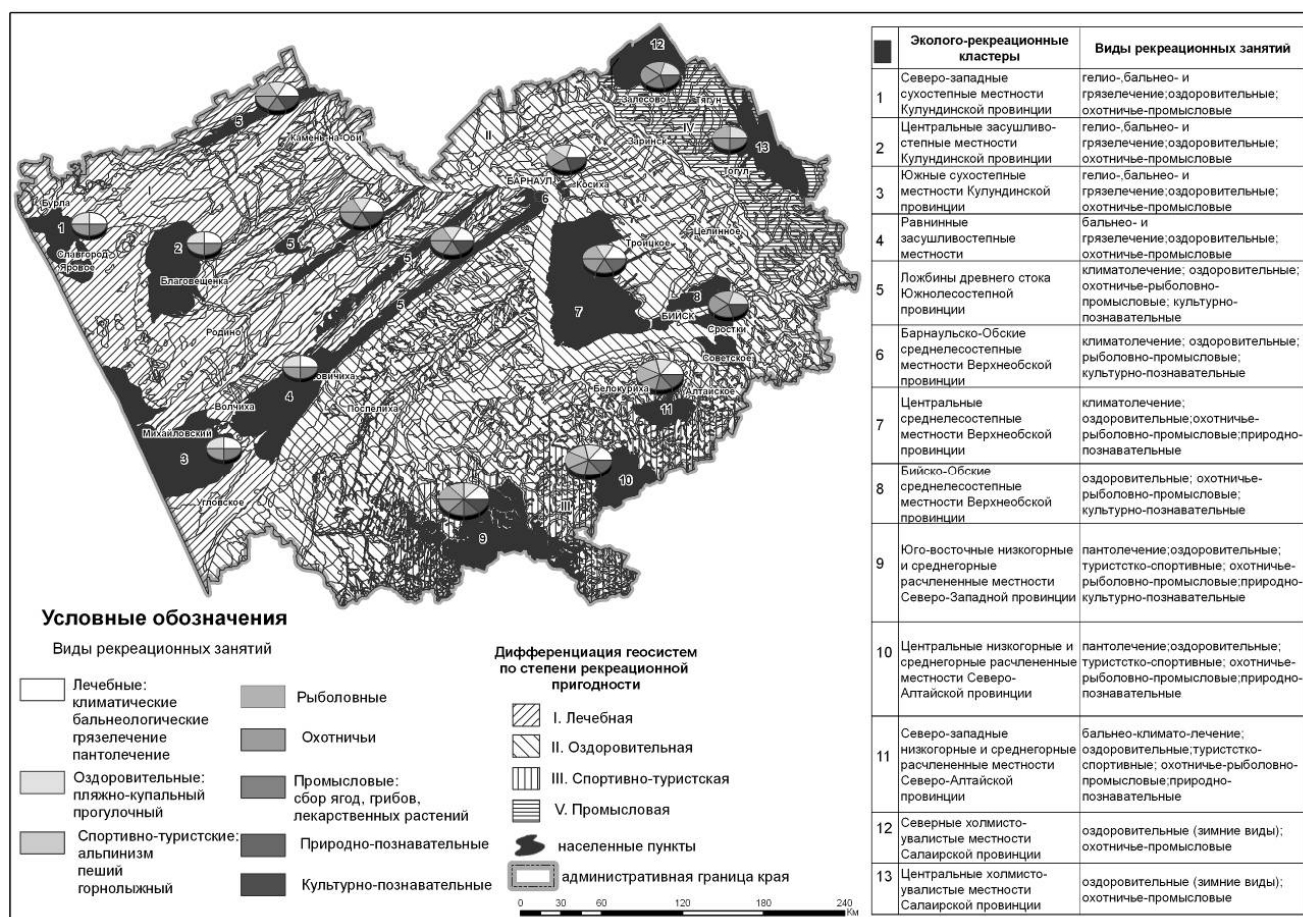


Рис. 3. Карта оценки эколого-рекреационного потенциала природных геосистем Алтайского края (исходный масштаб 1:500000)

Сопряженный анализ экологического состояния и рекреационной пригодности природных геосистем позволил выделить 13 эколого-рекреационных кластеров (рис. 3). Охарактеризуем каждый из них.

1. *Северо-западные сухостепные местности Кулундинской провинции.* Рекреационную специализацию кластера определяет наличие водных объектов с высокой степенью минерализации и грязевыми ресурсами, что предполагает развитие лечебно-оздоровительного отдыха. Среди природных достопримечательностей выделяются озеро Б. Яровое, источник Степной ключ, которые отнесены к памятникам природы и имеют научное и лечебно-оздоровительное значение. В границах кластера расположен проектируемый комплексный заказник оз. Кривое. Средняя устойчивость природных геосистем к рекреационным нагрузкам и относительно большая площадь кластера позволяют распределить в течение года на этой территории около 20 тыс. чел./га. Число их может варьировать в зависимости от состояния природной среды и уровня комфорта для отдыхающих. Для предотвращения разрушения природной среды озерных экосистем рекомендуется проводить благоустройство территории. С этой целью необходимо эколого-рекреационное зонирование территории.

2. *Центральные засушливо-степные местности Кулундинской провинции.* На территории кластера располагаются комплексный заказник Суетский, памятники природы: Шимолинский бор, оз. Кучукское и др., проектируемый природный заповедник Кулундинский, имеющие экологическое значение для региона. Основной тип специализации – лечебно-оздоровительный. В качестве дополнительных видов рекреации может развиваться охота, рыболовство. При низкой устойчивости луговых формаций к рекреационным нагрузкам допустимая емкость равна 5,5 тыс. чел./га. В пределах природных резерватов рекомендуется создать сеть благоустроен-

ных экологических троп с системой стоянок, кострищ и др. (если это предполагается режимом их использования).

3. *Южные сухостепные местности Кулундинской провинции.* Специализация кластера представлена лечебно-оздоровительным отдыхом на базе минеральных вод, лечебных грязей озерных экосистем. Растительный покров, представленный сосновым бором, способствует развитию лечебно-климатической и охотничье-промысловой рекреации (сбор ягод, грибов, лекарственных растений и др.). Озера кластера имеют рыбохозяйственное значение. Также здесь расположен ряд культурно-исторических объектов, дающий предпосылки для организации культурно-познавательного отдыха. Среднеустойчивые свойства природных геосистем позволяют организацию активной рекреационной деятельности при условии их благоустроенности.

4. *Равнинные засушливо-степные местности Южноприобской провинции.* Специализация кластера представлена лечебно-оздоровительным отдыхом, на основе минеральных вод, лечебных грязей озерных экосистем. Данная территория расположена в месте слияния Касмалинского и Барнаульского ленточных боров, что способствует развитию лечебной и охотничье-промысловой рекреации. Кластер включил ряд природных геосистем с особым режимом охраны. В настоящее время на базе оз. Горькое развивается курортно-санаторный комплекс «Лебязье». Среднеустойчивые природные геосистемы дают предпосылки для развития интенсивных форм рекреационной деятельности при регулировании нагрузок. Рассчитанная норма рекреационной емкости – около 12 тыс. чел./га.

5. *Ложбины древнего стока Южнолесостепной провинции.* На территории кластера располагается комплекс природоохранных территорий. Основная специализация – лечебно-оздоровительный отдых. На сегодня наиболее популярными

местами лечебного отдыха являются Боровые озера и оз. Горькое. Богатство и разнообразие животного и растительного мира создают благоприятные предпосылки для промыслово-охотничьей рекреации. Рассчитанная рекреационная емкость территории (2780 чел./га) является допустимой, однако в случае про деградации ландшафтов, необходимо будет ее уменьшить.

6. *Барнаульско-Обские среднелесостепные местности Верхнеобской провинции.* Основной специализацией является культурно-познавательный и лечебно-оздоровительный отдых. Этому благоприятствует наличие культурно-исторических объектов г. Барнаула; целебные свойства соснового леса. В настоящее время здесь расположено несколько санаториев. Близость р. Обь способствует организации водных прогулок на теплоходе и рыболовного промысла. Основные направления по оптимизации рекреационного природопользования заключаются в мероприятиях по обустройству природных геосистем, особенно прибрежной части р. Оби, с целью придания им большей устойчивости к рекреационному воздействию.

7. *Центральные среднелесостепные местности Верхнеобской провинции.* Данный кластер включил природные геосистемы Бобровского, Большереченского и Обского комплексных заказников. Специализация представлена регламентированной промысловой рекреацией. Этому способствует наличие мест естественного обитания животных и растений лесного и водно-болотного комплексов. Вместе с тем здесь могут развиваться лечебно-оздоровительные виды отдыха на базе насыщенного фитонцидами воздуха соснового леса и наличия водных объектов. Основная часть природных геосистем кластера характеризуется средней степенью устойчивости, что способствует развитию рекреации.

8. *Бийско-Обские среднелесостепные местности Верхнеобской провинции.* Основная специализация – культурно-познавательный отдых на базе культурно-исторического потенциала г. Бийска и п. Сростки. Здесь ежегодно проводятся Всероссийские Шукшинские дни, различные фестивали под открытым небом, которые привлекают тысячи туристов из разных мест страны. Кроме того, здесь сложились благоприятные предпосылки для организации оздоровительных видов рекреации, а именно пляжно-купального отдыха на берегу р. Бии. При дальнейшем развитии рекреационной деятельности здесь необходимо учитывать низкую степень устойчивости природных геосистем и тем самым регламентировать рекреационные нагрузки.

9. *Юго-восточные низкогорные и среднегорные расчлененные поверхности Северо-Западной провинции.* Специализация данного кластера может быть представлена разнообразными видами рекреации – спортивно-туристским, лечебно-оздоровительным, культурно-познавательным отдыхом. Этому способствует богатейший природный и культурно-исторический потенциалы. Кластер включил особо охраняемые природные геосистемы государственного заповедника «Тигирекский», которые отличаются высоким биоразнообразием. Прилегающие к кластеру природные местности – геосистемы природного парка «Горная Колывань» и «Кумир» – делают данный кластер еще более ценным в рекреационном отношении. В настоящее время рекреационные ресурсы кластера освоены мало из-за недостаточного развития инфра-

структуры. Для данной территории типична сезонная, зачастую неорганизованная рекреация. В связи с наличием относительно неустойчивых к антропогенным воздействиям природных геосистем строго режима охраны туристская деятельность здесь должна носить строго регламентированный характер. Для организации рекреации в пределах заповедника необходимо оборудовать экологические тропы, которые позволят свести к минимуму влияние отдыхающих на геосистемы.

10. *Центральные низкогорные и среднегорные расчлененные поверхности Северо-Алтайской провинции.* Специализация многопрофильная: спортивно-туристский, лечебно-оздоровительный, познавательный и промысловый отдых. В настоящее время здесь организованы базы отдыха круглогодичного функционирования. Территория включает многочисленные археологические, геологические, ботанические и водные памятники природы, а также Башелакский комплексный заказник. Допустимая рекреационная емкость 2060 чел./га.

11. *Северо-западные низкогорные и среднегорные расчлененные поверхности Северо-Алтайской провинции.* Специализация кластера представлена лечебно-оздоровительным отдыхом на базе климато-бальнеологических ресурсов Белокурихинской термальной системы и горнолыжным туризмом. Здесь сложились благоприятные условия для организации промысловой рекреации, спортивно-туристской деятельности и природно-познавательного туризма. Допустимая рекреационная емкость равна 2040 чел./га.

12. *Северные холмисто-увалистые местности Салаирской провинции.* Основная специализация кластера – промысловая. Кроме того, здесь можно развивать оздоровительные виды рекреации: пляжно-купальный отдых, лыжные прогулки и др. На территории расположен Залесовский заказник, задачей которого является охрана имеющейся черновой тайги. По степени устойчивости природные геосистемы здесь различаются значительно: основная их часть отнесена к относительно устойчивым, а долинны геосистемы речных водотоков – к малоустойчивым. Для организации рекреации необходимо, в первую очередь, установить регламент рекреационной деятельности и обустроить места отдыха во избежание деградации природных геосистем.

13. *Центральные холмисто-увалистые местности Салаирской провинции.* Специализация представлена промысловыми видами рекреации: сбор ягод, грибов, плодов и др., охотой, рыболовством. Здесь сложились природные предпосылки для развития зимних видов отдыха. Однако наличие Тогульского комплексного заказника требует ограничения рекреационной деятельности.

Проведенный анализ и выделение кластеров позволяет организовать ТЭРС соответствующей специализации. Для этого необходим комплекс управленческих решений, обеспечивающих целенаправленное рациональное использование природных рекреационных ресурсов. При этом ключевым фактором является разработка или проведение программы обязательного мониторинга состояния природных геосистем. Важным инструментом проведения мониторинговых наблюдений является эколого-рекреационное зонирование территории и выделяемых кластеров, позволяющее установить оптимальный режим охраны и использования природных геосистем.

#### Библиографический список

1. Кочуров, Б.И. Экологическая экспертиза в землепользовании / Б.И. Кочуров, Ю.Г. Иванов // География и природные ресурсы. – 1988. – № 4.
2. Иванов, А.Н. Эколого-рекреационное зонирование дельты волги / А.Н. Иванов, И.А. Лабутина // Вестник Московского университета. Серия 5. География. – 2006. – № 4.
3. Пузаченко, Ю.Г. Математические методы в экологических и географических исследованиях. – М.: Изд. Центр «Академия», 2004.
4. Временная методика определения рекреационных нагрузок на природные комплексы при организации туризма, экскурсий, массового повседневного отдыха и временные нормы этих нагрузок. – М.: ВНИИЛМ, 1987.

5. Прудникова, Н.Г. Эколого-географическое зонирование рекреационных территорий (на примере участка долины р. Катунь): автореф. дис. ... канд. географ. наук. – Томск, 2009.

6. Николаева, О.П. Природный потенциал как основа формирования территориальной эколого-рекреационной системы (на примере Алтайского края): автореф. дис. ... канд. географ. наук. – Томск, 2010.

#### Bibliography

1. Kochurov, B.I. Ehkologicheskaya ehkspertiza v zemlepoljzovanii / B.I. Kochurov, Yu.G. Ivanov // Geografiya i prirodnihe resursih. – 1988. – № 4.

2. Ivanov, A.N. Ehkologo-rekreacionnoe zonirowanie deljnih volgi / A.N. Ivanov, I.A. Labutina // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 5. Geografiya. – 2006. – № 4.

3. Puzachenko, Yu.G. Matematicheskie metodih v ehkologicheskikh i geograficheskikh issledovaniyakh. – M.: Izd. Centr «Akademiya», 2004.

4. Vremennaya metodika opredeleniya rekreacionnihkh nagruzok na prirodnihe kompleksih pri organizacii turizma, ehkskursiy, massovogo povsednevnogo otdihkha i vremennihe normih ehtikh nagruzok. – M.: VNIILM, 1987.

5. Prudnikova, N.G. Ehkologo-geograficheskoe zonirowanie rekreacionnihkh territoriy (na primere uchastka dolin r. Katunij): avtoref. dis. ... kand. geograf. nauk. – Tomsk, 2009.

6. Nikolaeva, O.P. Prirodnihyj potentsial kak osnova formirovaniya territorial'noy ehkologo-rekreacionnoy sistemih (na primere Altaj'skogo kraja): avtoref. dis. ... kand. geograf. nauk. – Tomsk, 2010.

*Статья поступила в редакцию 07.07.11*

УДК 504.455

*Eyrikh A.N., Seryck T.G., Dryupina E.Yu. MICROELEMENTS DISTRIBUTION IN BOTTOM SEDIMENTS OF THE NOVOSIBIRSK RESERVOIR.* Presents the results to study of microelements in bottom sediments of the Novosibirsk reservoir. The distribution of the researched elements depends on the physico-chemical characteristics of bottom sediments. Identifies the districts with exceedence Clark and background concentrations for freshwater.

**Key words:** microelements, bottom sediments, redox conditions, pore water, mineral composition.

**А.Н. Эйрих**, канд. тех. наук, н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул; **Т.Г. Серых**, ведущий инженер ИВЭП СО РАН; **Е.Ю. Дрюпина**, асп. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: papina@iwep.asu.ru

## РАСПРЕДЕЛЕНИЕ МИКРОЭЛЕМЕНТОВ В ДОННЫХ ОТЛОЖЕНИЯХ НОВОСИБИРСКОГО ВОДОХРАНИЛИЩА

Представлены результаты исследования содержания микроэлементов в донных отложениях Новосибирского водохранилища. Их распределение зависит от физико-химических характеристик донных осадков. Определены участки с превышением уровня Кларка и фоновых концентраций для пресных водоемов.

**Ключевые слова:** микроэлементы, донные отложения, окислительно-восстановительные условия, минеральный состав.

Среди множества токсикантов, попадающих в природные воды, особое значение имеют микроэлементы. Активно включаясь в миграционные циклы, они аккумулируются в различных компонентах водных экосистем. Особая опасность заключается в том, что в отличие от токсикантов органической природы, в большей или меньшей степени разлагающихся в природных водах, тяжелые металлы в них стабильны и изменяют только свои формы нахождения [1].

При анализе эколого-геохимической обстановки одним из наиболее информативных объектов исследований являются донные осадки. Аккумулируя загрязнители, поступающие в течение длительного промежутка времени, они являются индикатором экологического состояния территории, своеобразным интегральным показателем уровня загрязненности. В водных экосистемах между донными отложениями (ДО) и водой происходят непрерывные процессы обмена веществами. В этой связи большой интерес представляет изучение влияния донных отложений на загрязнение воды в результате вторичного загрязнения [2].

В последние годы особенно актуальной стала проблема качества воды Новосибирского водохранилища. Его водные ресурсы предназначены для водоснабжения, ирригации и рек-

реации, в нижнем бьефе обеспечивают водой коммунальное хозяйство г. Новосибирска и речной транспорт [3].

Целью работы явилось изучение особенностей распределения и накопления микроэлементов в донных отложениях и оценка уровня загрязненности Новосибирского водохранилища.

#### *Материалы и методы исследования*

Новосибирское водохранилище создано в результате перекрытия р. Обь в 20 км выше г. Новосибирска. Образовавшийся водоем простирается в генеральном направлении с юго-запада на северо-восток на 220 км и имеет следующие основные параметры: минимальная, средняя и максимальная ширина – 2, 10 и 22 км, соответственно; средняя и максимальная глубина – 9 и 25 м, соответственно; периметр – 550 км [3].

Новосибирское водохранилище – самый крупный искусственный водоем Западной Сибири: площадь водосбора р. Оби в створе гидроузла составляет 228 тыс. км<sup>2</sup>, бассейн водохранилища включает территории Новосибирской области и Алтайского края [3]. После перекрытия Оби плотиной Новосибирской ГЭС и образования Новосибирского водохранилища изменились гидрологические условия Оби. В зоне основного водохранилища и Бердского залива активизировалось загрязнение воды и дна.





держания микроэлементов в донных отложениях Новосибирского водохранилища, отобранных в июне 2010 г. Для этого была выбрана схема контрольных точек отбора проб в наблюдаемых створах водохранилища (рис. 1).

Донные отложения отбирали дночерпателем Петерсона на глубине до 10 см от поверхности залегания в трех точках створа, приуроченных к вертикалям отбора водных проб [4-5]. Затем их помещали в предварительно подготовленные (очищенные 1 М соляной кислотой и промытые дистиллированной водой) полиэтиленовые контейнеры и хранили в холодном месте. В поровых водах измеряли pH и окислительно-восстановительный потенциал.

Отобранные образцы высушивали при комнатной температуре в чистом помещении. Затем измельчали в яшмовой ступке и разделяли с помощью капроновых сит на фракции (0,2-1 мм и < 0,2 мм). Пробу массой 0,7 г помещали в тefлоновые стаканы, к ним приливали 5 мл концентрированной  $\text{HNO}_3$  и разлагали в микроволновой печи MARS-5. Использовали метод US EPA, включающий программу SW-3051 (микроволновая пробоподготовка почв, донных отложений и шламов). Полученный раствор переносили в мерную посуду, доводили объем до метки бидистиллированной водой. Следует отметить, что по описанным методикам в донных отложениях определяются только подвижные формы металлов, т. е. сорбированные на минеральной составляющей материала, или содержащиеся в органической и легкоокисляемой составляющих.

Пробы на содержание тяжелых металлов анализировали атомно-абсорбционным методом на приборе SOLAAR-M6 с использованием пламенной и электротермической атомизации. Для градуировки прибора применяли стандартные растворы ГСО изучаемого элемента. Контроль правильности проводили с помощью образцов сравнения stream sediment NCS DC 73307.

Из многочисленных опубликованных данных следует, что содержание тяжелых металлов в донных отложениях зависит от минералогического, фракционного состава, содержания органического вещества и биогенных элементов, а также решающую роль на формы нахождения и уровень содержания металлов оказывают окислительно-восстановительные условия.

Пробы донных осадков на изучаемом участке Новосибирского водохранилища имели различные минеральный состав (песок, заиленный песок, ил) и окислительно-восстановительные условия. В зависимости от этого с различной интенсивностью проходила аккумуляция загрязняющих веществ. Так в первой точке отбора (створ р. Обь, выше г. Камень-на-Оби) ДО во все изученные месяцы были представлены песками с окислительными условиями залегания ( $E_h > +100$  mV). В третьей (р. Обь, Малетино – Усть-Алеус) и четвертой (р. Обь, Спирино-Чингисы) точках отбора донные отложения состояли из песка и заиленного песка с окислительными и промежуточными (или смешанными,  $E_h$  в пределах от +100 до -100 mV) условиями. В остальных точках отбора донные отложения были представлены илом или заиленным песком и имели восстановительные ( $E_h < -100$  mV) или промежуточные условия залегания.

Характерно, что в некоторых створах (левый берег, середина, правый берег) содержание тяжелых металлов в донных отложениях одной из трех точек створа существенно отличается от их содержания в двух других. При этом в них также отмечены разные окислительно-восстановительные условия. Например, концентрация марганца и железа в донных отложениях точки 5.1 (р. Обь, Ниж. Каменка – Ордынское, левый берег) с окислительными условиями ( $E_h = +176$  mV) статистически значимо отличается от их концентрации в точке 5.2 (р. Обь, Ниж. Каменка – Ордынское, середина) с восстановительными условиями ( $E_h = -207$  mV) (рис. 2). Такая ситуация наблюдалась в створах 5-7.

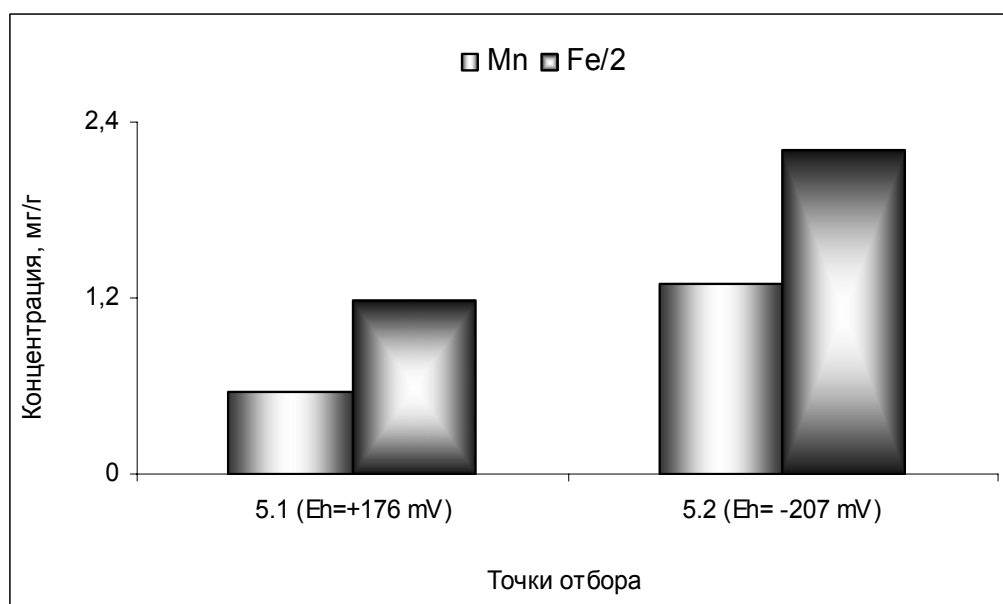


Рис. 2. Содержание железа и марганца в донных отложениях Новосибирского водохранилища в т.5.1 (р. Обь, Ниж. Каменка – Ордынское, левый берег) и 5.2 (р. Обь, Ниж. Каменка – Ордынское, середина)

Результаты анализа показали, что даже относительно небольшие изменения окислительно-восстановительных условий влияют на содержание микроэлементов в донных отложениях Новосибирского водохранилища. Например, в створе 6

(р. Обь, Боровое-Быстровка) пробы донных отложений имели восстановительные условия залегания. При этом концентрация марганца и железа в донных отложениях этих точек статистически значимо отличается друг от друга (рис. 3).

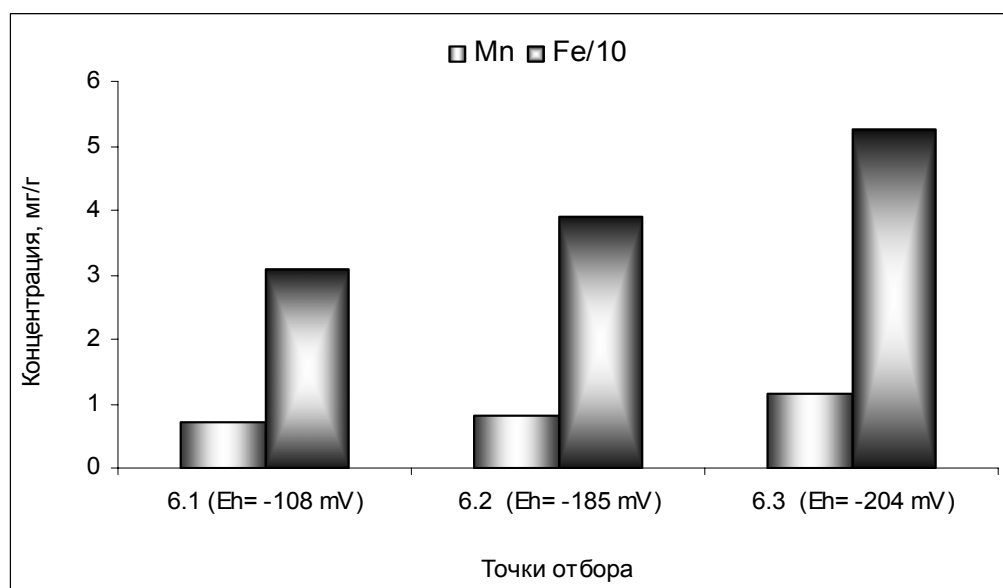


Рис. 3. Содержание марганца и железа в донных отложениях Новосибирского водохранилища в створе 6 (р. Обь, Боровое-Быстровка)

Во всех перечисленных точка отбора (5-7) донные осадки состояли из ила или заиленного песка и имели восстановительные или промежуточные условия залегания. По данным наших исследований в донных отложениях одного и того же створа водохранилища в зависимости от гидрологических особенностей могут формироваться осадки различного состава, соответственно, с разным значением концентраций элементов, что вызывает неоднозначность и трудность в сопоставлении уровня загрязненности ДО. Поэтому, для оценки

уровня загрязненности осадков Новосибирского водохранилища были проведены сравнения их по минералогическому составу и окислительно-восстановительным условиям. Установлено, что содержание микроэлементов во все периоды наблюдения значительно выше в илах и заиленном песке, что может быть связано с их удельной сорбционной площадью (табл. 1). Полученные результаты показывают, что содержание микроэлементов значительно выше в осадках с восстановительными условиями (табл. 2).

Таблица 1

Содержание микроэлементов в донных отложениях Новосибирского водохранилища с различным минеральным составом, мкг/г, июнь 2010г.

Элементы	Песок	Заиленный песок	Ил
As	<u>1,04-1,32</u> 1,14	<u>1,46-2,93</u> 2,29	<u>2,36-5,92</u> 4,49
Cd	<u>0,01-0,1</u> 0,06	<u>0,01-0,08</u> 0,05	<u>0,02-0,32</u> 0,18
Co	<u>5,11-7,47</u> 6,44	<u>10,1-16,3</u> 12,3	<u>12,7-18</u> 14,7
Cu	<u>4,4-5,01</u> 4,76	<u>8,01-16,1</u> 11,4	<u>7,93-52,2</u> 29,8
Cr	<u>11,4-53,9</u> 29,9	<u>60,3-94,9</u> 77,4	<u>55,5-225</u> 137
Fe*	<u>7,81-15,3</u> 12,0	<u>10,2-29,0</u> 18,5	<u>5,63-54,8</u> 36,3
Mn*	<u>0,17-0,26</u> 0,21	<u>0,25-0,77</u> 0,52	<u>0,47-1,55</u> 1,07
Ni	<u>4,50-11,3</u> 8,56	<u>10,9-24,1</u> 19,2	<u>10,1-63,8</u> 41,2
Pb	<u>0,76-2,13</u> 1,24	<u>13,2-2,93</u> 6,11	<u>9,84-34,2</u> 22,3
Zn	<u>10,0-18,9</u> 14,1	<u>16,3-35,4</u> 28,1	<u>11,9-164</u> 82,5
n	4	3	8

Примечание: \* – мг/г, в числителе – интервал значений; в знаменателе – среднее значение, n – количество проб.

Таблица 2

Содержание микроэлементов в донных отложениях Новосибирского водохранилища с различными окислительно-восстановительными условиями, мкг/г, июнь 2010г.

Элементы	Окислительные Eh > +100 mV	Промежуточные Eh от +100 до –100 mV	Восстановительные Eh < –100 mV
As	<u>1,04-2,47</u> 1,41	<u>1,46-5,5</u> 3,23	<u>4,15-5,92</u> 4,83
Cd	<u>0,01-0,10</u> 0,06	<u>0,01-0,21</u> 0,09	<u>0,10-0,32</u> 0,21
Co	<u>5,11-10,4</u> 7,23	<u>10,1-16,3</u> 13,9	<u>12,7-18</u> 14,8
Cu	<u>4,4-10,1</u> 5,83	<u>8,01-33,0</u> 17,7	<u>7,93-52,2</u> 34,8
Cr	<u>11,4-77,1</u> 39,3	<u>60,3-180</u> 97,8	<u>55,5-225</u> 152
Fe*	<u>7,81-29,0</u> 15,4	<u>9,63-37,4</u> 21,0	<u>28,9-54,8</u> 44,2
Mn*	<u>0,14-0,55</u> 0,27	<u>0,25-1,15</u> 0,71	<u>0,86-1,55</u> 1,20
Ni	<u>4,5-24,1</u> 11,7	<u>10,0-42,9</u> 21,7	<u>30,3-63,8</u> 50,9
Pb	<u>0,76-2,20</u> 1,43	<u>2,93-25,2</u> 13,8	<u>16,5-34,2</u> 25,1
Zn	<u>10,0-32,7</u> 17,8	<u>11,9-84,9</u> 37,8	<u>51,1-164</u> 105
n	5	5	5

Примечание: \* – мг/г, в числителе – интервал значений; в знаменателе – среднее значение, n – количество проб.

Для оценки уровня загрязненности тяжелыми металлами донных отложений существует несколько подходов. Наиболее распространенные – сравнение полученных массовых концентраций со значением величин Кларка, фоновыми концентрациями, официально установленными допустимыми уровнями или с другими ранее полученными натуральными данными [6-7]. В данной работе было использовано сравнение содержания микроэлементов с уровнем загрязненности осадков для пресных вод [8] и Кларками по А.П. Виноградову. Концентрации всех изученных микроэлементов в донных отложениях в точ-

ках 1 и 3, представленных песком с окислительными условиями залегания находятся на фоновом уровне. В точках с 4-5, представленных песком и заиленным песком с окислительными и промежуточными условиями отмечен низкий уровень загрязненности металлами, за исключением хрома, концентрации которого находятся на пороговом уровне (рис. 4). В точках отбора 5-7, донные осадки представлены илом или заиленным песком и имели восстановительные или промежуточные условия залегания, отмечен низкий уровень загрязненности металлами.

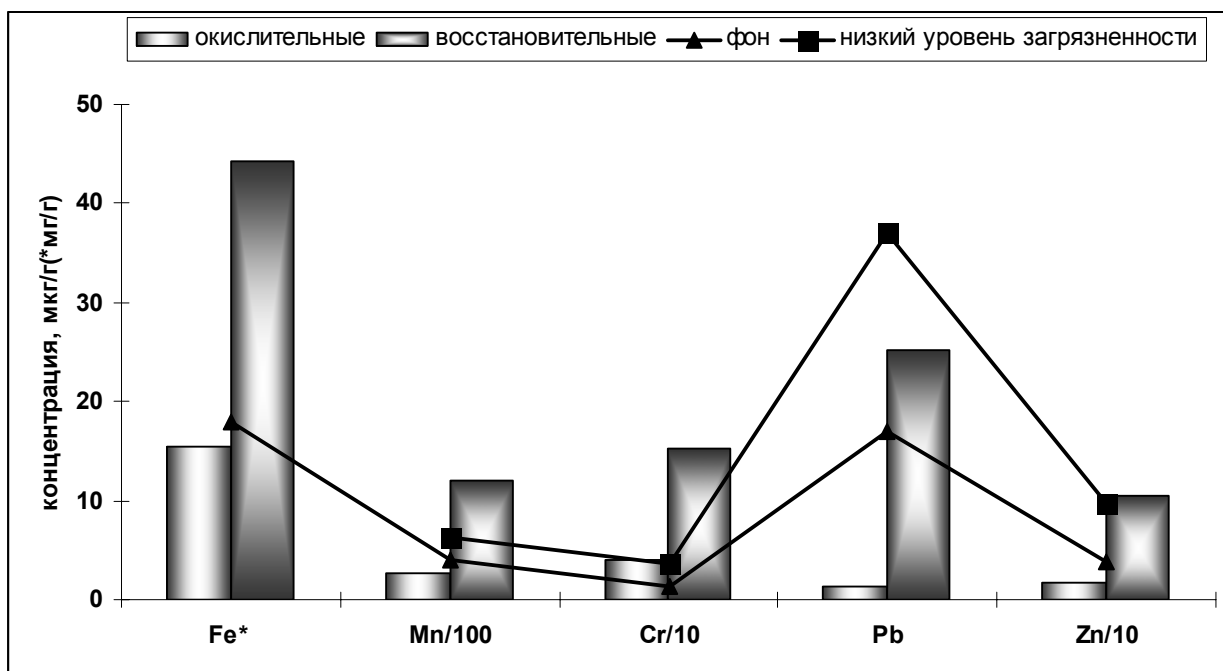


Рис. 4. Сравнение содержания микроэлементов в донных отложениях с уровнем загрязненности осадков для пресных вод

По результатам анализа сравнение содержания микроэлементов в донных отложениях Новосибирского водохранилища с Кларками по А.П. Виноградову обнаружено превышение уровня для хрома, железа, марганца, свинца и цинка в точках отбора (4-7), представленных илом или заиленным песком с восстановительными условиями залегания.

#### Заключение

Таким образом, изучение содержания микроэлементов в донных отложениях Новосибирского водохранилища показало, что концентрация металлов в точках с восстановительными условиями выше, чем их концентрация в точках с окислительными условиями. При этом даже относительно небольшие изменения окислительно-восстановительных условий влияют на содержание микроэлементов в осадках.

Минеральный состав так же влияет на содержание микроэлементов в донных отложениях Новосибирского водохранилища. Максимальные концентрации обнаружены в осадках,

представленных илом. Превышение фонового уровня загрязненности металлами отмечено в точках отбора, представленных илом или заиленным песком с восстановительными или промежуточными условиями залегания. Определено, что в донных отложениях с восстановительными условиями концентрация хрома, железа, марганца, свинца и цинка выше уровня Кларка.

Авторы считают своим долгом выразить благодарность Т.Н. Ускову, М.И. Ковешникову и всем членам экспедиционной команды за помощь в получении натурных данных.

#### Библиографический список

1. Справочник по гидрохимии / под ред. А.М. Никанорова. – Л.: Гидрометеиздат., 1989.
2. Папина, Т.С. Факторы, влияющие на распределение тяжелых металлов по абиотическим компонентам водных экосистем Средней и Нижней Оби / Т.С. Папина, Е.И. Третьякова, А.Н. Эйрих // Химия в интересах устойчивого развития. – 1999. – № 7.
3. Васильев, О.Ф. Экологическое состояние Новосибирского водохранилища / О.Ф. Васильев, В.М. Савкин, С.Я. Двуреченская // Сибирский экологический журнал. – 2000. – № 2.
4. ГОСТ 17.1.5.05–85 Охрана природы. Гидросфера. Общие требования к отбору проб поверхностных и морских вод, льда и атмосферных осадков. Введ. 01.07.86. – М.: Изд-во стандартов, 2002.
5. ИСО 5667–6 Руководство по отбору проб водных потоков. – М.: Изд-во стандартов, 1998.
6. Петрухин, В.А. Фоновое содержание микроэлементов в природных средах (по мировым данным) / В.А. Петрухин, Л.В. Буриева, Л.А. Папенко // Мониторинг фонового загрязнения природных сред. – Л.: Гидрометеиздат, 1989. – Вып. 5.
7. Forstner, U., Salomons, W., Stigliani, W.M. Non-linear release of metal from aquatic sediments. Biogeochemistry of pollutants in solids and sediments. – Berlin, Springer-Verlag, 1995.
8. Buchman, M. F. Screening quick reference tables. – Washington, 1999.

#### Bibliography

1. Spravochnik po gidrokhimii / pod red. A.M. Nikanorova. – L.: Gidrometeizdat., 1989.
2. Papina, T.S. Faktori, vliyayut na raspredelenie tyazhelikh metallov po abioticheskim komponentam vodnykh ehkositsem Sredney i Nizhney Obi / T.S. Papina, E.I. Tret'yakova, A.N. Ehyrkh // Khimiya v interesakh ustoychivogo razvitiya. – 1999. – № 7.
3. Vasiljev, O.F. Ehkologicheskoe sostoyanie Novosibirskogo vodokhranilitha / O.F. Vasiljev, V.M. Savkin, S.Ya Dvurechen-skaya // Sibirskiy ehkologicheskij zhurnal. – 2000. – № 2.
4. GOST 17.1.5.05'85 Okhrana prirodi. Gidrosfera. Obthie trebovaniya k otboru prob poverkhnostnykh i morskikh vod, l'da i atmosfernih osadkov. Vved. 01.07.86. – M.: Izd-vo standartov, 2002.

5. ISO 5667?6 Rukovodstvo po izboru prob vodnihkh potokov. – M.: Izd-vo standartov, 1998.
  6. Petrukhin, V.A. Fonovoe sodержanie mikroelementov v prirodnykh sredakh (po mirovym dannim) / V.A. Petrukhin, L.V. Burieva, L.A. Papenko // Monitoring fonovogo zagryazneniya prirodnykh sred. ? L.: Gidrometeoizdat, 1989. - Vihp. 5.
  7. Forstner, U., Salomons, W., Stigliani, W.M. Non-linear release of metal from aquatic sediments. Biogeodynamics of pollutants in solids and sediments. ? Berlin, Springer-Verlag, 1995.
  8. Buchman, M. F. Screening quick reference tables. - Washin
- Статья поступила в редакцию 07.07.11*

**Paramonov Ye.G. THE RESTORATION OF CEDAR FORESTS IN LOW-M REGIONS WITH PROSPECTS TO BECOME NUTBEARING PLANTATIONS.** In low mountains young growth of cedar appears under the cover of other wood species and due to long-term ontogenesis prevails in plantings. To form nut-bearing cedar plantings, this process can be accelerated using the silvicultural techniques.

**Key words:** chern taiga, young growth of cedar, potential cedar forests, nut-bearing plantings, old growth felling.

УДК 630.3.231

**Е.Г. Парамонов**, *гл. н.с., Институт водных и экологических проблем СО РАН, д-р сельхоз. наук, г. Барнаул, E-mail: bezmater@mail.ru*

## ВОССТАНОВЛЕНИЕ КЕДРОВНИКОВ В НИЗКОГОРЬЕ С ПЕРСПЕКТИВОЙ ПЕРЕВОДА ИХ В ОРЕХОНОСНЫЕ НАСАЖДЕНИЯ

В низкогорных условиях подрост кедров появляется под пологом других древесных пород и по причине длительного процесса в онтогенезе он становится господствующим в составе насаждений. Лесоводственными приемами возможно этот процесс ускорить с целью формирования орехоносных насаждений.

**Ключевые слова:** черневая тайга, подрост кедров, потенциальные кедровники, орехоносные насаждения, рубки спелых насаждений.

Оптимальной экологической нишей для сосны кедровой сибирской (*Pinus sibirica* Du Tour.) являются почвенно-климатические условия низкогорий до высоты 800 м над уровнем моря. Здесь годовое количество осадков достигает 800 мм, сумма положительных температур воздуха – 1800°C, положительная среднегодовая температура, относительная влажность воздуха в июле не опускается ниже 55 %, преобладают горно-лесные бурные оподзоленные почвы. Такое сочетание природных факторов свойственно Северо-Восточному Алтаю и Западному Саяну на площади около 1 млн. га.

После промышленных рубок, проведенных в наиболее продуктивных низкогорных кедровниках Северо-Восточного Алтая, вырубки в основной массе возобновились лиственными древесными породами. В тоже время основательно была подорвана доступная и наиболее продуктивная база заготовок кедровых орехов. На 10-15-летних вырубках в низкогорье под пологом лиственных молодняков стал появляться подрост кедров в результате деятельности кедровки. Кедр за счет длительности в онтогенезе и теневыносливости в молодом возрасте способен восстановит свое преобладание в насаждении через 80-100 лет, но этот процесс можно ускорить путем формирования кедровых насаждений лесоводственными

приемами, направленными на достижение раннего и обильного семеношения.

Все исследователи [1-7] отмечали отсутствие в лесном фонде кедровых молодняков особенно на равнине, но их нет и в низкогорье. И только в среднегорье и высокогорье с ухудшением экологических условий на вырубках и гарях появляются кедровые молодняки. В тоже время, как на равнине, так и в низкогорье, под пологом особенно лиственных древесных пород практически повсюду имеется подрост кедров. Эта своеобразная особенность восстановительного процесса кедров обусловлена весом бескрылых семян и деятельностью кедровки, основного «сеятеля» кедров как на открытых местах, так и под пологом леса.

Сложность и продолжительность восстановительной динамики кедровых лесов допускает вмешательство в естественный процесс с целью создания специализированных насаждений. Это не противоречит протеканию биологического процесса древесной породы в части роста и развития, но значительно сокращает сроки начала семеношения при одновременном повышении урожайности ореха как основного ресурса в кедровниках.

Таблица 1

Породная структура лесного фонда Республики Алтай, тыс. га

Объект	Покр.т. лесом земли	В том числе						
		сосна	ель, пихта	кедр	лиственница	береза	осина	прочие
Республика Алтай	4047,0	70,2	461,7	1201,4	1328,4	540,6	198,6	246,1
Сев-Восточ. Алтай	1705,7	38,2	340,5	534,6	42,5	392,6	196,0	161,3
Низкогорье	889,4	32,9	273,8	102,2	0,3	310,4	162,9	6,9

Сосна сибирская кедровая в Горном Алтае произрастает на площади 1201,4 тыс. га (табл. 1) и наиболее успешно возобновляется на открытых площадях, а также под пологом леса в условиях среднегорий и высокогорий. В более благоприятных лесорастительных условиях, которые складываются в низкогорье Северо-Восточного Алтая, кедр имеет серьезную конкуренцию составляют другие древесные породы. Это связано с высокой степенью теневыносливости пихты сибирской и быстрым поселением на открытых местах лиственных пород, молодняки которых создают высокополнотный полог. В таких достаточно экстремальных, с точки зрения конкуренции, условиях восстановление кедрового подростка протекает длительное время, и в конечном итоге он становится преобладающей породой в составе насаждений исключительно только за счет длительности процесса в онтогенезе. Поэтому если в Северо-Восточном

Алтае кедр распространен на площади 534,6 тыс. га (44,5 % от площади в Республике Алтай), то в низкогорье его присутствие ограничено 19,1 % площади.

При проведении полевых лесоустроительных работ таксатор фиксирует все насаждения, под пологом которых имеется подрост кедров, и некоторые из них, особенно в березняках и осинниках, включаются в так называемые «потенциальные кедровники». Не все площади с подростом кедров включаются в данную категорию и главным образом по экономическим условиям. Включаются лишь березовые и осиново-березовые насаждения с наличием подростка кедров более 500 шт./га и расположенные вблизи дорожной сети на склонах крутизной до 10°. Такие площади выделяются для целенаправленного перевода смешанных лиственных или лиственно-темнохвойных насаждений в орехоносные кедровники.

Таблица 2

Площадь насаждений с подростом кедров в низкогорье Северо-Восточного Алтая, га

Порода	Лесничество	Количество подростка кедров, шт/га				
		до 500	501-1000	1001-2000	более 2001	итого
Сосна	Турочакское	366	176	–	29	571
	Телецкое	218	91	94	159	562
	Чойское	18	18	159	41	236
	Майминское	263	317	209	193	982
	Итого	865	602	462	429	2351
Пихта	Турочакское	984	947	2	–	1933
	Байгальское	60	365	1985	3645	6055
	Телецкое	247	1070	1381	668	3367
	Чойское	224	733	1556	1462	3975
	Майминское	–	721	27	40	139
	Итого	1515	3187	4952	5815	15469
Кедр	Турочакское	1179	1410	136	–	2725
	Байгальское	616	1724	6032	7340	15712
	Телецкое	1320	4146	5158	1186	11810
	Чойское	645	2955	5218	1702	10520
	Майминское	61	116	129	190	496
	Итого	3821	10351	16673	10418	41263
Береза	Турочакское	905	417	–	–	1322
	Байгальское	292	203	420	1224	2139
	Телецкое	2289	1883	1260	535	5967
	Чойское	1093	2254	3055	2361	8763
	Майминское	312	196	162	85	755
	Итого	4891	4953	4897	4105	18946
Осина	Турочакское	288	20	–	–	308
	Байгальское	43	11	34	3	91
	Телецкое	995	850	228	61	2134
	Чойское	259	287	829	276	1651
	Майминское	37	72	15	8	132
	Итого	1622	1240	1106	348	4316
Итого	Турочакское	3722	2970	138	29	6859
	Байгальское	1011	2303	6247	12212	21773
	Телецкое	5069	8040	8127	2609	23845
	Чойское	2239	6247	10817	5842	25145
	Майминское	673	773	542	516	2504
Всего		12714	20333	25871	21208	80126

Из «потенциальных кедровников» следует формировать орехоносные насаждения для сбора семян, а не насаждения на древесину потому, что экономическая эффективность от заготовки семян в течение 250-300 лет многократно перекрывает экономику от лесозаготовок.

По программе, совместно разработанной с «ЗапСиблес-проект», в пределах Северо-Восточного Алтая были выделены насаждения всех древесных пород с количеством подростка кедров под пологом: до 500 шт./га, 501-1000, 1001-2000 и более 2001 (табл. 2). Оказалось, что в данных лесорастительных

условиях (черневая тайга) на третьей части (297,1 тыс. га) лесного фонда имеется под пологом различных насаждений подрост кедров в количестве более 500 шт./га, а лесоустроителями выделены «потенциальные кедровники» на площади 23,2 тыс. га, или 7,8 % площади насаждений с подростом кедров.

Такой подход к выделению «потенциальных кедровников» под пологом только лиственных насаждений обусловлен тем, что возникшие на вырубках в результате смены пород береза и осина уже достигли спелого возраста и могут назна-

чаться в рубку спелых и перестойных насаждений с расчетом, что сохраненный кедровый подрост сформирует молодняк, а при нормальном солнечном освещении произойдет и ускорение начала процесса семеношения. Тогда проведением в дальнейшем целенаправленных рубок ухода возможно сформировать орехоносные естественные насаждения плантационного

типа. Значительные площади пихтачей (45,5 тыс. га) имеют под пологом подрост кедр, а на 33,7 % площади его количество оказывается более 1000 шт./га. В них рубками ухода следует создавать благоприятные световые условия для перспективных экземпляров кедр с формированием в дальнейшем кедрово-пихтовых насаждений.

Таблица 3

Естественное возобновление кедр под пологом леса других древесных пород в черневой тайге Северо-Восточного Алтая, тыс.га

Порода	Покр.т. лесом земли, тыс. га	В т.ч. с подростом кедр,		Потенц. кедровники, тыс.га	Количество подрост кедр, шт./га			
		тыс.га	%		до 500	501-1000	1001-2000	более 2001
Сосна	32,9	12,4	37,7	—	10,9	0,6	0,5	0,4
Пихта	273,8	45,5	61,6	—	41,5	3,2	5,0	5,8
Лиственница	0,3	0,2	66,7	—	0,2	—	—	—
Кедр	102,2	84,7	82,9	—	47,2	10,4	16,7	10,4
Береза	310,4	113,8	36,7	18,9	4,9	5,0	4,9	4,1
Осина	162,9	34,9	21,4	4,3	1,6	1,2	1,2	—
Прочие	6,9	5,6	81,2	—	5,6	—	—	—
Итого	889,4	297,1	33,4	23,2	111,9	20,4	28,3	21,0

Вместе с тем интенсивность возобновительного процесса кедр под пологом леса проявляется по-разному в различных насаждениях (табл. 3). В сосняках подрост кедр присутствует на площади много меньшей, чем произрастает древесная порода. Он появился на площади 2,4 тыс. га, что составляет 1,2 % от общей площади сосняков в низогорье. Наиболее успешно кедровый подрост появляется в Майминском лесничестве, где на единице площади его оказывается более 1,5 тыс. экземпляров. В других лесничествах интенсивность возобновления ниже. В Турочакском на большей площади сосняков (64 %) имеется кедр в составе подрост в количестве не более 500 шт./га, в Телецком и Чойском его несколько больше, он выше и старше.

Более 40 % кедровых насаждений в черневой тайге имеют под пологом достаточное для постепенной замены материнского древостоя количество жизнеспособного подрост. Но эта площадь (41,3 тыс. га) находится вне зоны действия лесохозяйственных мер (удаленность и крутизна склона). Здесь вмешиваться в естественный ход процесса возобновления кедр нет надобности.

В пихтовых насаждениях на площади 15,5 тыс. га (5,7%) имеется подрост кедр, но учитывая жесткую конкурентную борьбу его с пихтой следует признать, что применять лесохозяйственное воздействие на подобные насаждения необходимо на площади в 5,8 тыс. га, где его более 2,0 тыс. шт./га. В этих условиях возможно постепенное формирование смешан-

ных молодняков с преобладанием кедр в составе верхнего полога.

Березовые и осинового экосистемы возникли в черневой тайге на месте вырубке темнохвойных пород, как правило, на трактородоступных склонах, а сохранившиеся на более крутых склонах по вершинам гряд кедровые насаждения выполняют роль семенных стен леса. После того, как сформировался полог молодняков лиственных пород и под ним снизилось присутствие живого напочвенного покрова, появился подрост кедр. Данные участки располагаются вблизи дорог и на склонах крутизной до 20° и должны вовлекаться в лесохозяйственный оборот в первую очередь для формирования целевых семеносящих насаждений. В этих условиях возможно и проведение прививочных работ.

Таким образом, в черневой тайге Северо-Восточного Алтая березняки и осинники на площади 23,0 тыс. га существующими лесохозяйственными методами воздействия можно перевести в специализированные орехоносные насаждения. В пихтарниках данную работу следует осуществлять лишь в насаждениях, расположенных вблизи дорог и не касаться пихтачей, возникших на вырубках зимней зоны лесозаготовок. Переформирование естественных возникших лиственных и лиственно-темнохвойных насаждений в орехоносные кедровые связано со значительными затратами труда и средств, но они окупятся через урожайность ореха.

#### Библиографический список

1. Коломиец, Н.Г. Материалы по естественному возобновлению кедр в Западно-Сибирской низменности // Лесоводство и защитное лесоразведение. – Новосибирск, 1954. – Вып.1.
2. Некрасова, Т.П. Плодоношение кедр в Западной Сибири. – Новосибирск, 1961.
3. Крылов, Г.В. Леса Западной Сибири. – М.: Изд-во АН СССР, 1961.
4. Крылов, А.Г. Типы кедровых и лиственничных лесов Горного Алтая / А.Г. Крылов, С.П. Речан. – Новосибирск: Наука, 1967.
5. Бех, И.А. Кедровники южного Приобья. – Новосибирск: Наука, 1974.
6. Смолоногов, Е.П. Эколого-географическая дифференциация и динамика кедровых лесов Урала и Западно-Сибирской равнины. – Свердловск: УО АН СССР, 1990.
7. Парамонов, Е.Г. Леса Республики Алтай. – Барнаул, 1998.

## Bibliography

1. Kolomic, N.G. Materialih po estestvennomu vozobnovleniyu kedra v Zapadno-Sibirskoyj nizmennosti // Lesovodstvo i zashchita lesorazvedenie. – Novosibirsk, 1954. – Vihp.1.
  2. Nekrasova, T.P. Plodonoshenie kedra v Zapadnoy Sibir. – Novosibirsk, 1961.
  3. Krihlov, G.V. Lesa Zapadnoy Sibiri. – M.: Izd-vo AN SSSR, 1961.
  4. Krihlov, A.G. Tipih kedrovihkh i listvennichnihkh lesov Gornogo Altaya / A.G. Krihlov, S.P. Rechan. – Novosibirsk: Nauka, 1967.
  5. Bekh, I.A. Kedrovniki yuzhnogo Priobjya. – Novosibirsk: Nauka, 1974.
  6. Smolonogov, E.P. Ekhologo-geograficheskaya differenciatsiya i dinamika kedrovihkh lesov Urala i Zapadno-Sibirskoyj ravnin. – Sverdlovsk: UO AN SSSR, 1990.
  7. Paramonov, E.G. Lesa Respubliki Altayj. – Barnaul, 1998.
- Статья поступила в редакцию 07.07.11*

УДК 911.52 (571.6); 504.54.05 (571.6)

*Alekseev I., Borisenko E. THE CHARACTERISTIC of ANTHROPOGENOUS TRANSFORMATION of LANDSCAPES PROJECTED OF "VOSTOCHNY" OF LAUNCHING SITE.* In the analysis of landscape and geochemical structures of sites of stationary supervision is given within the limits of territory projected of "Vostochny" of launching site. The landscape structures are displayed as the blocks-diagrams.

**Key words:** landscape, ecological analysis, "Vostochny" of launching site, landscape elementary unit, structure of a landscape, landscape structure, site of constant supervision behind a landscape and geochemistry of landscape.

*И.А. Алексеев, канд. географ. наук, доц., начальник отдела организации научной деятельности Благовещенского гос. пед. ун-та, E-mail: alexeyev@bgsu.ru;*

*Е.Н. Борисенко, аспирант Благовещенского гос. пед. ун-та, E-mail: borisenko-1988@mail.ru*

## ХАРАКТЕРИСТИКА ФАЦИАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ ЛАНДШАФТНО-ГЕОХИМИЧЕСКОГО СТАЦИОНАРА В ЗОНЕ ПРОЕКТИРУЕМОГО КОСМОДРОМА «ВОСТОЧНЫЙ»

Дан анализ ландшафтно-геохимических профилей участков стационарного наблюдения в пределах территории проектируемого космодрома «Восточный». Ландшафтные профили отображены в виде блок-диаграмм.

**Ключевые слова:** ландшафт, экологический анализ, космодром «Восточный», ландшафтная фация, структура ландшафта, ландшафтный профиль, ландшафтно-геохимический стационар.

В 2009 г. Правительством РФ принято решение о создании космодрома «Восточный» в пределах территории Амурской области. Подобный объект федерального значения определит в дальнейшем развитие всего дальневосточного региона. Однако в настоящее время имеется очень мало достоверных данных о влиянии ракетно-космической деятельности на территории, в пределах которых расположены космодромы. Это обусловлено тем, что их мониторинг, как правило, начинался намного позже, чем они начинали функционировать. Проектируемый космодром «Восточный» уникален не только своим очень выгодным для вывода на различные орбиты максимально возможного количества грузов положением, но и тем, что мониторинг состояния геохимической и ландшафтно-биоценологических структур начат уже в настоящее время.

Территория проектируемого космодрома «Восточный» расположена в пределах центральной части Амурско-Зейской равнины, в границах Свободненского и Шимановского районов. Она имеет хорошо выраженные восточные естественные рубежи (русло р. Зеи), западная и юго-западная границы проходят по федеральной трассе «Амур», южная – по границе муниципальной территории ЗАТО Углегорск, северная – по долине р. Чукан.

В 2010 г. ГОУ ВПО «Благовещенский государственный педагогический университет» и ГНУ «Институт водных и экологических проблем СО РАН» в рамках совместной деятельности создали НОЦ геохимического и ландшафтно-биоценологического мониторинга космодрома «Восточный». Будут исследованы геохимическая, биогеохимическая и ландшафтно-биоценологическая обстановка промышленных зон

и площадок проектируемого космодрома. В результате проведенных работ подготовлены геохимические и фитоценологические описания (стационарных и временных площадок), а также стационарных линий отлова грызунов, карты-схемы ландшафтов (детального масштаба) и ландшафтно-геохимических профилей стационара.

Рельеф территории проектируемого космодрома и сопредельных участков характеризуется как равнинный, слабо-всхолмленный, сильно расчлененный. Абсолютные высоты изменяются от 408 м (сopка Дымо, остатки аккумулятивной раннечетвертичной равнины в северной части) до 172 м (юго-восточная часть). Проектируемые зоны и площадки компактно располагаются на изолированных долинообразными понижениями участках уплотненных водораздельных площадках, интенсивно трансформированных антропогенными воздействиями.

Эрозионно-аккумулятивные процессы различного генезиса сформировали общий облик рельефа территории и определяли разнообразие форм рельефа различного уровня дифференциации. Наибольшую площадь в геоморфологической структуре занимают субгоризонтальные и полого наклоненные водораздельные поверхности. В совокупности склоновых комплексов доминируют денудационные склоны с крутизной 15-30°, что обусловило активный снос обломочного материала, определив тем самым формирование мощных аккумулятивных шлейфов. Микрорельеф участка, резервированного для строительства наземных объектов космодрома, практически не выражен, что определяется размещением ранее подземных и наземных объектов РВСН. Микрорельеф сопредель-



ных (фоновых) территорий волнисто-западный, что определяется широким развитием денудационно-суффозионных процессов.

В июле-сентябре 2010 г. экспедицией БГПУ были заложены ландшафтно-геохимические профили стационарного наблюдения в пределах от водораздельных участков до долин р. Гальчиха, руч. Охотничий и р. Оры, бифуркационного участка рек Гальчиха и Каменушка. Для анализа фоновых естественных ландшафтов заложены ландшафтно-геохимические профили в долинах рр. Селиткан и Большая Пера. Всего было выделено и изучено 12 стационарных профилей и 35 стационарных площадок.

Линии профилей ориентированы перпендикулярно осевой линии дна долинообразных понижений. Произведено также площадное ландшафтное картографирование участка, включающего профиль шириной 500-600 м. В пределах линии профиля заложены стационарные площадки геоботанико-фитоценологического описания и определены пункты стационарного геохимического наблюдения, проанализированы ландшафтная структура и антропогенные трансформации, ландшафтный рисунок, его геометрия.

Линия первого профиля расположена на участке, отграниченном координатами:  $51^{\circ}52'6,89''$  с.ш.,  $128^{\circ}21'8,31''$  в.д. и  $51^{\circ}52'7,53''$  с.ш.,  $128^{\circ}21'6,26''$  в.д. Он включает правый борт и днище долинообразного понижения р. Гальчиха (рис. 1). Линия второго профиля отграничена координатами:  $51^{\circ}52'15,9''$  с.ш.,  $128^{\circ}20'7,43''$  в.д. и  $52^{\circ}52'42,4''$  с.ш.,  $128^{\circ}20'6,09''$  в.д. Он расположен в пределах водораздельной площадки и участка правого борта долины р. Гальчиха (рис. 2). Правый борт долинообразного понижения представлен двухуровневым денудационно-аккумулятивным склоном с крутизной  $38^{\circ}$  на верхнем уровне и  $27^{\circ}$  – на нижнем.

Участок долины р. Гальчиха включен в структуру группы урочищ вытянутых, долинообразных понижений флювиаль-

ного происхождения Амурско-Зейского ландшафта холмисто-увалистых (эрозионно-денудационного и аккумулятивно-денудационного рельефа) равнин с лиственнично-дубово-березовой и дубово-березовой растительностью на бурых лесных почвах на склонах и вершинах возвышенностей, с осоково-злаковой растительностью – в понижениях и на выровненных поверхностях пойменных террас на лугово-бурых, бурых лесных и торфяно-глеевых почвах. Водораздельные площадки, обрамляющие долину р. Гальчиха, включены в структуру урочища выровненных, слабонаклоненных в сторону поймы водораздельных поверхностей: плакоры (площадки III надпойменной террасы р. Зей) и группы урочищ холмисто-увалистого (полого-увалистого, сопочно-грядового и сопочно-увалистого) рельефа.

В верхней части профиля доминируют лиственнично-дубово-березово-разнотравные фации, в нижней – лиственнично-разнотравные, лиственнично-дубово-березово-разнотравные, сосново-березово-разнотравные фации. Фациальная структура образована лиственнично-дубово-березово-разнотравными, лиственнично-разнотравными, сосново-березово-разнотравными, березово-разнотравными, дубово-березово-разнотравными, березово-кочкарно-разнотравными выделениями. Антропогенные трансформации значительны, что определяется строительством объектов инфраструктуры частей РВСН. Лесные биогеоценозы имеют вторичный (восстановленный характер) и подвержены частым низовым пожарам, что выражается в обедненности подлеска.

Днище долинообразного понижения представлено слабо-вогнутой по центру пологонаклоненной в сторону устья площадкой. В фациальной структуре доминируют влажнолуговые фитоценозы, образующие сухо- и влажнокочкарные осоковые, камышово-осоковые, пушицево-осоковые и осоково-моховые фации. Территория днища ежегодно подвергается пирогенным антропогенным воздействиям.

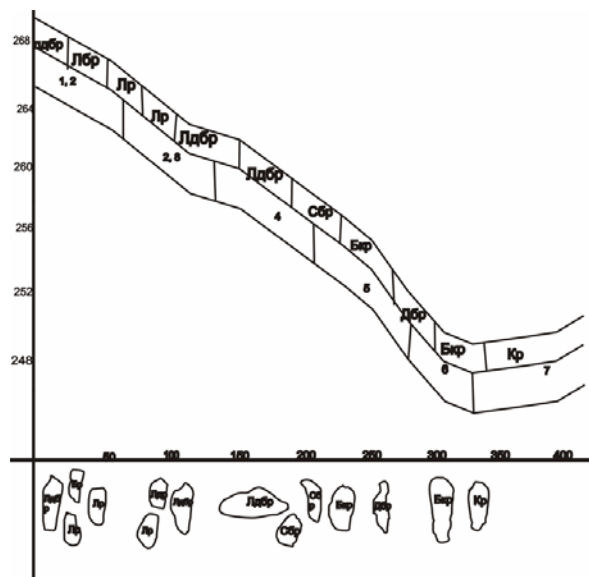
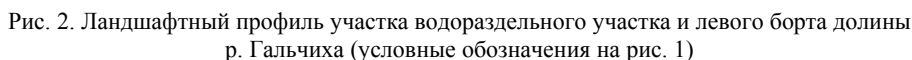


Рис. 1. Ландшафтный профиль участка долины р. Гальчиха (левый борт и днище). Фоновый состав растительных ассоциаций фаций: Л – лиственница; Б – берёза; И – ива; С – сосна; Д – дуб; р – разнотравье; К – кочкарник. Почвенный покров: 1 – скелетизированные почвы; 2 – бурые лесные почвы; 3 – бурые лесные легкосуглинистые почвы; 4 – бурые лесные среднесуглинистые почвы; 5 – бурые лесные тяжелосуглинистые почвы; 6 – болотные торфянисто-глеевые почвы; 7 – лугово-бурые почвы; 8 – лугово-глеевые почвы; 9 – лугово-дерновые тяжелосуглинистые почвы; 10 – болотные торфянистые почвы; 11 – дерново-луговые почвы.

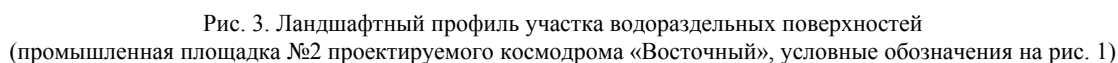
В пределах водораздельных площадок доминируют сосново-березово-разнотравные и лиственнично-березово-разнотравные фации. Для участков склоновых комплексов правого борта долины р. Гальчиха характерны лиственнично-березово-разнотравные, дубово-березово-разнотравные, березово-разнотравные фации. Фоновые фации представлены ли-

ственнично-березово-разнотравными, сосново-березово-разнотравными, сосново-разнотравными, дубово-березово-разнотравными выделениями. Несмотря на отсутствие видимых антропогенных объектов и трансформаций, ландшафтная структура имеет пирогенный характер антропогенного генезиса.



В верхней части профиля доминируют лиственнично-березово-разнотравные, сосново-разнотравные, дубово-березово-разнотравные, березово-разнотравные фации. Для склоновой части преобладающим типом фаций являются лиственнично-разнотравные и березово-разнотравные. Днище характеризуется осоковыми, камышовыми, пушицевыми и моховыми ассоциациями.

Фациальная структура образована лиственнично-березово-разнотравными, лиственнично-разнотравными, сосново-березово-разнотравными, сосново-разнотравными, березово-разнотравными, кочкарно-осоковые сухими, кочкарно-осоковые влажными растительными ассоциациями. Ландшафтная структура имеет прирожденный характер антропогенного генезиса, проявляющийся в виде горельника, рытвин, нарушениях древесного яруса.



ной близости от проектируемого стартового комплекса на участке вектора транзита и частичной аккумуляции оттекаю-

щих от него грунтовых вод (рис. 4). Профиль расположен на участке ограниченном координатами: 51°50'05,8'' с.ш., 128°20'9,64'' в.д и 51°50'11,8'' с.ш., 128°21'41,2'' в.д. Наклон поверхности составляет 68°.

По склоновой части территории преобладающим типом фаций является лиственнично-дубово-березово-разнотравные, лиственнично-березово-разнотравные и лиственнично-дубово-разнотравные растительные ассоциации. Днище данного участка территории характеризуется кочкарно-осоково-влажными фациями. Территория представлена Амурско-Зейским ландшафтом холмисто-увалистых (эрозионно-денудационного и аккумулятивно-денудационного рельефа) равнин с лиственнично-сосновой дубово-белоберезовой расти-

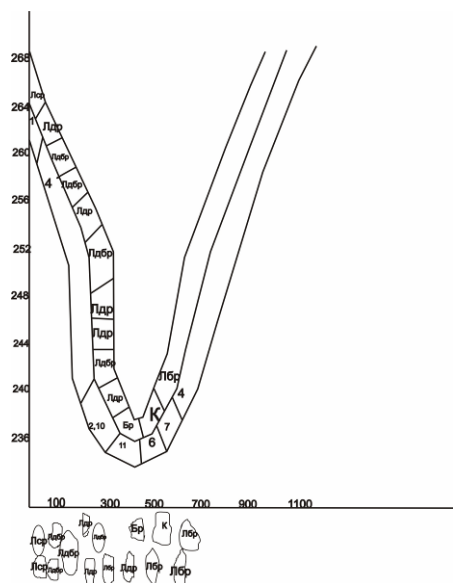


Рис. 4. Ландшафтный профиль участка левого борта и дна долины ручья Охотничий (условные обозначения на рис. 1)

Для сопоставления материалов, полученных в результате комплексного анализа территории, расположенной в непосредственной близости от проектируемых объектов наземной инфраструктуры космодрома «Восточный», были заложены фоновые (контрольные) ландшафтные профили, удаленные от объектов исследования на 10-15 км. Одним из таких участков является долина р. Большая Пёра (рис. 5). Линия профиля расположена на участке ограниченном координатами: 51°54'9,79'' с.ш., 127°55'9,55'' в.д и 51°55'08,8'' с.ш., 127°57'09,5'' в.д. Правый борт долинообразного понижения представлен двухуровневым денудационно-аккумулятивным склоном с крутизной от 67° (на верхнем уровне) до 38° (на нижнем).

Участок долины р. Большая Пёра включен в структуру группы урочищ вытянутых, долинообразных понижений флювиального происхождения Амурско-Зейского ландшафта холмисто-увалистых (эрозионно-денудационного и аккумулятивно-денудационного рельефа) равнин с лиственнично-сосново-разнотравной сосново-дубово-белоберезовой дубово-березовой растительностью на бурых лесных почвах на склонах и вершинах возвышенностей и с осоково-злаковой растительностью в понижениях и на выровненных поверхностях пойменных террас на лугово-бурых, бурых лесных и торфяно-глеевых почвах.

Фациальная структура образована лиственнично-сосново-разнотравными, сосново-березово-разнотравными, сосново-

гельностью на бурых лесных почвах на склонах и вершинах возвышенностей и с осоково-злаковой растительностью в понижениях и на выровненных поверхностях пойменных террас на бурых лесных, дерново-луговых и торфяно-болотных почвах.

Фациальные выделы представлены лиственнично-дубово-березово-разнотравными, лиственнично-березово-разнотравными, лиственнично-дубово-разнотравными, дубово-леспедециво-разнотравными, кочкарно-осоковые влажными растительными ассоциациями. Антропогенная нарушенность проявляется в виде большого количества горельника и рытвин.

разнотравными, дубово-березово-разнотравными, березово-ивово-разнотравными, березово-ивово-кочкарно-осоковые влажными растительными ассоциациями. Фоновые фации представлены лиственнично-березово-разнотравными, сосново-березово-разнотравными, сосново-разнотравными, выделами. Антропогенная нарушенность не значительна и проявляется в наличии горельника.

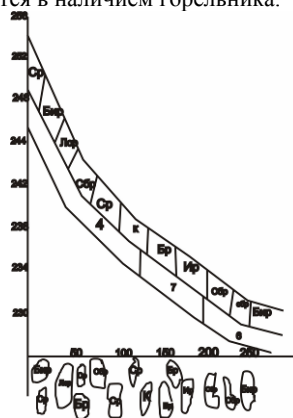


Рис. 5. Ландшафтный профиль участка борта долины р. Большая (условные обозначения на рис. 1)

В целом в фациальной структуре ландшафтного стационара в зоне прямого воздействия проектируемого космодрома «Восточный» фоновыми являются лиственнично-сосновые, дубово-белоберезовые, сосново-березовые комплексы на бурых лесных почвах на склонах и вершинах возвышенностей и ивово-осоково-злаковые комплексы в понижениях и на выровненных поверхностях пойменных террас на бурых лесных, лугово-бурых и торфяно-болотных почвах, со значительной степенью антропогенной нарушенности. Антропогенная трансформация имеет значительную величину и выражается в формировании пирогенных и восстановительно-замещенных, субстратного освоения биогеоценозов.

Представленные профили и ландшафтные описания являются лишь незначительной частью материалов, полученных в результате изучения ландшафтно-геохимического стационара. С началом эксплуатации космодрома «Восточный» дальнейшие стационарные геохимические и ландшафтно-биоценологические наблюдения, анализ динамики состояний геохимической и ландшафтно-биоценологической структуры и ее трансформации антропогенными факторами позволят достоверно определить специфику влияния космодромных комплексов и ракетно-космической деятельности в целом на окружающую среду.

*Статья поступила в редакцию 07.06.11*

УДК 581.5

*Nedoseko O.I. VARIETY OF LIVE FORMS OF SALIX AURITA.* Owing to polyalternativeness of development in a course ontogenesis at *S. aurita* in an adult condition two vital forms are formed. Distinguished life forms of are met *S. aurita* in different conditions of growth. Ontogenesis of life forms described. In the course of ontogenesis four age periods are distinguished and all age conditions are described.

**Key words:** Variety of development ways, life forms, ontomorphogenesis, shrub.

**О.И. Недосеко**, канд. биол. наук, доц. каф. общей биологии и химии АГПИ им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: nedoseko@bk.ru

## ПОЛИВАРИАНТНОСТЬ ЖИЗНЕННЫХ ФОРМ У ИВЫ УШАСТОЙ *SALIX AURITA* L.

Вследствие поливариантности развития в ходе онтоморфогенеза у *S. aurita* во взрослом состоянии образуются две жизненные формы геоксильного кустарника. Выделенные жизненные формы *S. aurita* встречаются в разных условиях произрастания. Описан онтогенез растений разных жизненных форм. В ходе онтогенеза выделены 4 возрастных периода и описаны онтогенетические состояния.

**Ключевые слова:** поливариантность развития, жизненная форма, онтоморфогенез, кустарник.

В рамках концепции поливариантности развития особей [1] онтоморфогенез рассматривается не как ряд последовательных однозначно определяемых этапов, а как сложная организованная совокупность рядов со взаимными переходами. Разнообразие условий существования определяет наличие нескольких вариантов онтогенеза деревьев и кустарников, приводящих к образованию различных жизненных форм одного и того же вида.

Род *Salix* L. играет большую роль в умеренной флоре Евразии – один из наиболее крупных родов флоры России. Из 300–400 видов, распространенных большей частью в Голарктике, на территории России произрастает 120 [2]. В Средней полосе Европейской части России ивы играют большую роль в формировании растительного покрова. Широкое распространение видов рода *Salix* L. коррелирует с разнообразием жизненных форм [3]. Жизненные формы ив изучали многие исследователи на примере кустарниковых и кустарничковых ив Арктики, Гипоарктики и северо-востока России [4; 5; 6; 7; 8]. Специальные работы по жизненным формам бореальных видов ив малочисленны. В литературе есть только отдельные заметки, посвященные корневым системам [9; 10; 5], а также жизненным формам *S. caprea*, *S. cinerea*, *S. pentandra* [11; 12].

Ареал ивы ушастой европейского типа, европейско-западносибирского подтипа: занимает большую часть Средней и Северной Европы, северную и среднюю полосу европейской части России, Западную Сибирь [2].

*S. aurita* – прибрежно-болотный вид, произрастает на мезотрофных окраинах болот, в понижениях центральной и приотрафной поймы, на сырых низинах и в светлых лесах; в районах с положительным балансом влаги также на разнообразных вторичных местообитаниях: у дорог, по насыпям, на вырубках, гарях, запущенных лугах. Теневынослива, предпочитает кислые и бедные почвы, переносит застойное увлажнение. Избегает населенных пунктов.

### Материал и методика:

Полевой материал был собран в течение 2006–2010 гг. в нескольких районах Нижегородской области по окраинам торфяных, осоковых болот, сырым лугам, по опушкам березовых и сосново-березовых лесов. Материал собран в следующих местообитаниях: 1 – на заболоченном лугу в окрестностях с. Пошатово Арзамасского района; 2 – на опушке сосново-березового леса в окрестности с. Криуша Дальне-Константиновского района; 3 – по окраинам осоковых болот и на опушке березового леса в окрестностях д. Пиявочное Арзамасского района; 4 – на окраине соснового леса в окрестностях п. Дружба Выксунского района.

В каждом местообитании проанализировано от 10 до 30 экземпляров каждого возрастного состояния [13]. При определении жизненных форм особей ивы ушастой использова-

лась классификация кустарников И.И. Истоминой и Н.Н. Богомоловой [14].

### Результаты:

По литературным данным жизненная форма ивы ушастой определяется как невысокий кустарник высотой до 2–3 м [15]; до 1–3 м [2]. В ходе наших исследований установлено, что во взрослом состоянии ива ушастая может иметь жизненную форму геоксильного кустарника в двух модификациях – эпигеогенно-геоксильного и гипогеогенно-геоксильного (рис. 1, 2). Эти жизненные формы приурочены к различным экологическим условиям, а также имеют различные качественные (происхождение скелетных осей) и количественные (абсолютная высота особей, число и продолжительность жизни скелетных осей и др.) характеристики.

Онторморфогенез жизненной формы эпигеогенно-геоксильного кустарника *S. aurita* был изучен на модельных экземплярах, произрастающих при отсутствии верхнего яруса древесной растительности на заболоченных лугах (местообитание № 1), по окраинам осоковых болот и на опушке березового леса (местообитание № 3), на опушке сосново-березового леса (местообитание № 2).

В ходе онтоморфогенеза ивы ушастой данной жизненной формы выделены 4 возрастных периода: латентный, прегенеративный, генеративный, сенильный. Жизненная форма эпигеогенно-геоксильного кустарника начинает формироваться в имматурном возрастном состоянии. Имматурные растения характеризуются началом кущения. Новые оси возобновления образуются из спящих почек базальной части растения, расположенной надземно (рис.1). К концу этого возрастного состояния основные скелетные оси (стволики) куста *S. aurita* саблевидно изгибаются в основании и втягиваются в подстилку благодаря сильному придаточному укоренению, образуя компактный куст [16].

В виргинильном возрастном состоянии продолжается ветвление в базальных частях осей 2–3 порядка, так как укоренение основных скелетных осей в имматурном возрастном состоянии приводит к раскрытию спящих почек, расположенных по длине укорененных побегов. Побегообразование, образующиеся из спящих почек, обладают усиленным ростом, ветвятся, и в дальнейшем могут, саблевидно изгибаясь, полегать и укореняться. Из спящих почек этих побегов тоже возникают скелетные оси нового поколения. Подобный процесс развития скелетных осей и последующего их незначительного пролегания и укоренения повторяется неоднократно в онтоморфогенезе ивы ушастой. По мере пролегания скелетных осей, на них образуются придаточные корни, ветвящиеся и растущие горизонтально. Так формируется типичный эпигеогенно-геоксильный кустарник ивы ушастой (рис.1).

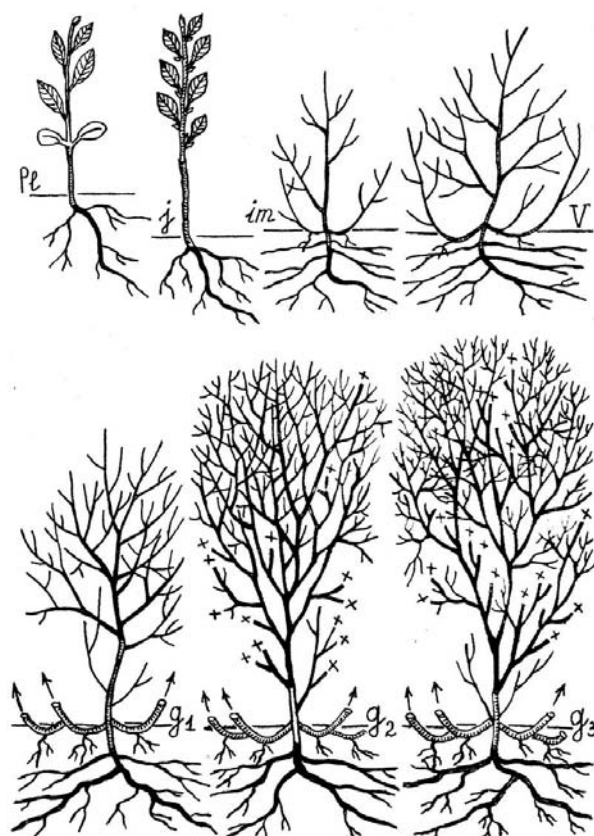


Рис. 1. Схема онтоморфогенеза эпигеогенно-геоксильного кустарника ивы ушастой

Онторморфогенез жизненной формы гипогегенно-геоксильного кустарника был изучен нами на особях, произрастающих на окраине соснового леса (местообитание № 4), на окраинах осоковых болот в березовом лесу (местообитание № 3) при наличии верхнего яруса древесной растительности.

Первые этапы онтоморфогенеза (проросток, ювенильное возрастное состояние) проходят так же, как и у эпигеогенно-геоксильных кустов (рис.1, 2). Основные различия проявляются в im- и V- возрастных состояниях. В имматурном возрастном состоянии из спящих почек ксилоризома развиваются побеги формирования [6, 7], дающие начало основным скелетным осям гипогегенно-геоксильного кустарника (рис. 2). Ксилоризом имеет эпигеогенное происхождение. Часто на ксилоризоме можно видеть остатки скелетных осей следующих порядков с почками возобновления при их основаниях.

Жизненные формы эпигеогенно-геоксильного и гипогегенно-геоксильного кустарника у ивы ушастой образуются в результате развития побегов из спящих почек базальной части имматурных или виргинильных растений (рис. 1, 2). Эти побеги называются побегами формирования, они обладают усиленным ростом, и к 3-5 году жизни становятся стволиками. Переход части почек в спящие начинается в состоянии проростка, у которого спящими остаются почки, находящиеся в пазухах семядольных листьев. У более взрослых растений спящими на каждом годичном побеге становятся мелкие почки, формирующиеся в пазухах почечных чешуй, а также одна или две почки в пазухах нижних ассимилирующих листьев. С возрастом происходит ветвление спящих почек, что ведет к увеличению их общего числа.

Жизненная форма эпигеогенно-геоксильного кустарника образуется в результате развития побегов формирования из спящих почек надземно расположенных, саблевидно-изогнутых побегов базальной части растений (рис.1).

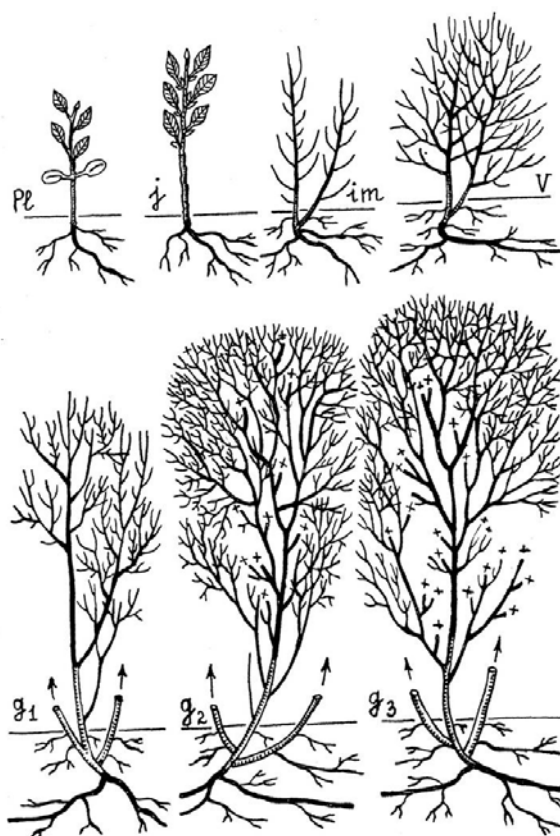


Рис. 2. Схема онтоморфогенеза гипогегенно-геоксильного кустарника ивы ушастой

Эпигеогенно-геоксильный кустарник ивы ушастой представляет собой систему сменяющих друг друга основных скелетных осей с длительностью жизни до 25 лет, образующих каждый раз свою систему придаточных стеблевых корней.

Взрослые особи *S. aurita* жизненной формы эпигеогенно-геоксильного кустарника достигают высоты 2,2-3,4 м., состоят из компактно расположенных многочисленных скелетных осей (до 60 скелетных осей), диаметром ствола 3,0-6,8 см; при этом общий диаметр куста достигает 3,5-4,2 м.

Жизненная форма гипогегенно-геоксильного кустарника у ивы ушастой образуется в результате развития побегов формирования из подземно расположенных спящих почек ксилоризома (рис.2).

Гипогегенно-геоксильный куст *S. aurita* состоит из небольшого числа основных скелетных осей (2-3-4) с длительностью жизни до 28 лет, образующих систему придаточных стеблевых корней.

Взрослые особи *S. aurita* жизненной формы гипогегенно-геоксильного кустарника достигают высоты 4,0 м, состоят из 2-4 скелетных осей, диаметром ствола до 6-9 см; при этом общий диаметр куста достигает 1,8-3,2 м.

Жизненные формы эпигеогенно-геоксильного и гипогегенно-геоксильного кустарников у ивы ушастой отличаются не только способом формирования основных скелетных осей, но и количественными признаками.

#### Выводы:

Вследствие поливариантности развития в ходе онтоморфогенеза у *S. aurita* во взрослом состоянии образуется жизненная форма геоксильного кустарника в двух модификациях: эпигеогенно-геоксильного и гипогегенно-геоксильного кустарника.

Выделенные жизненные формы *S. aurita* встречаются в разных условиях произрастания. Особи ивы ушастой жизнен-

ной формы эпигеогенно-геоксильного кустарника наиболее часто произрастают при отсутствии верхнего яруса древесной растительности на заболоченных лугах, по окраинам осоковых болот и на опушках березовых и сосново-березовых лесов.

Особи *S. aurita* жизненной формы гипогеогенно-геоксильного кустарника наиболее часто произрастают на окраинах осоковых болот в сосновых и березовых лесах при наличии верхнего яруса древесной растительности.

То есть, особи жизненной формы эпигеогенно-геоксильного кустарника встречаются на более разреженных

или открытых участках ценозов. Таким образом, мы приходим к выводу, что жизненная форма эпигеогенно-геоксильного кустарника более светолюбива, чем гипогеогенно-геоксильные особи, то есть улучшение освещенности инициирует процесс «кущения».

Разнообразие жизненных форм ивы ушастой в пределах одного фитоценоза способствует удержанию за видом периодически освобождающихся в сообществах экологических ниш и тем самым повышает устойчивость вида в ценозах.

#### Библиографический список

1. Заугольнова, Л.Б. Очерки популяционной биологии // Ценопопуляции растений. – М., 1988.
2. Скворцов, А.К. Ивы СССР: систематический и географический обзор. – М.: Наука, 1968.
3. Мазуренко, М.Т. Основные направления эволюционных перестроек биоморф в роде Ива (*Salix* L., *Salicaceae*) // Бюллетень Ботанического сада-института ДВО РАН. - 2010. – Вып. 7.
4. Дerviz-Соколова, Т.Г. Морфология ив Северо-Востока СССР в связи с проблемами жизненных форм покрытосеменных растений: автореф. дис. ... д-ра биол. наук. – М., 1982.
5. Дerviz-Соколова, Т.Г. Жизненные формы ив Северо-Востока СССР // Бот. журн. – 1982. – Т. 67. – № 7.
6. Мазуренко, М.Т. К биолого-морфологической характеристике кустарничков таежной зоны Восточной Сибири / М.Т. Мазуренко, А.П. Хохряков // Биология и продуктивность растительного покрова Северо-Востока СССР. – Владивосток, 1976.
7. Мазуренко, М.Т. Структура и морфогенез кустарничков / М.Т. Мазуренко, А.П. Хохряков. – М.: Наука, 1977.
8. Полозова, Т.Г. Жизненные формы кустарниковых видов *Salix* (*Salicaceae*) на острове Врангеля // Бот. журн. – 1990. – Т. 75. – № 12.
9. Флоровский, А.М. Корневая система вербы в плавнях // Лесное хозяйство. – 1951. – № 5.
10. Ortmann, Ch. Kurzer Beitrag zur Frage artetiger Wurzeltypen bei *Salix*-Arch // Fortwessen. - 1958. – Bd. 7. - H.10/11.
11. Недосеко, О.И. Разнообразие жизненных форм у бореальных ив подрода *Salix* и подрода *Vetrix* // Рукопись депонирована в ВИНТИ 07.07.93 г. №1900. – В 93. – М., 1993.
12. Недосеко, О.И. Поливариантность жизненных форм у ивы пятичленной *Salix pentandra* L. // Бюлл. МОИП, Отд. биол. – 1994. – Т. 99. – Вып. 5.
13. Диагнозы и ключи возрастных состояний лесных растений. Деревья и кустарники: методические разработки для студентов биологических специальностей / под ред. О.В. Смирновой. – М., 1989. – Ч. 1.
14. Истомина, И.И. Поливариантность онтогенеза и жизненные формы лесных кустарничков / И.И. Истомина, Н.Н. Богомолова // Бюлл. МОИП, Отд. биол. – 1991. – Т. 96. – Вып. 4.
15. Валягина-Малюткина, Е.Т. Ивы европейской части России. – М., 2004.
16. Гатцук, Л.Е. К методам описания и определения жизненных форм в сезонном климате // Бюлл. МОИП, Отд. биол. – 1974. – Т. 79. – Вып. 3.

#### Bibliography

1. Zaugol'nova, L.B. Ocherki populyacionnoy biologii // Cenopopulyacii rasteniy. – М., 1988.
2. Skvorcov, A.K. Ivih SSSR: sistematischeskiy i geograficheskiy obzor. – М.: Nauka, 1968.
3. Mazurenko, M.T. Osnovniye napravleniya ehvolyucionnykh perestroek biomorf v rode Iva (*Salix* L., *Salicaceae*) // Byulleten' Botanicheskogo sada-instituta DVO RAN. - 2010. – Vihp. 7.
4. Derviz-Sokolova, T.G. Morfologiya iv Severo-Vostoka SSSR v svyazi s problemami zhiznennykh form pokrytosemennyykh rasteniy: avtoref. dis. ... d-ra biol. nauk. – М., 1982.
5. Derviz-Sokolova, T.G. Zhiznenniye formiy iv Severo-Vostoka SSSR // Bot. zhurn. – 1982. – Т. 67. – № 7.
6. Mazurenko, M.T. K biologo-morfologicheskoy kharakteristike kustarnichkov taezhnoy zonih Vostochnoy Sibiri / M.T. Mazurenko, A.P. Khokhryakov // Biologiya i produktivnost' rastitel'nogo pokrova Severo-Vostoka SSSR. – Vladivostok, 1976.
7. Mazurenko, M.T. Struktura i morfogenez kustarnikov / M.T. Mazurenko, A.P. Khokhryakov. – М.: Nauka, 1977.
8. Polozova, T.G. Zhiznenniye formiy kustarnikovyykh vidov *Salix* (*Salicaceae*) na ostrove Vrangelya // Bot. zhurn. – 1990. – Т. 75. – № 12.
9. Florovskiy, A.M. Kornevaya sistema verbih v plavnyakh // Lesnoe khozyaystvo. – 1951. – № 5.
10. Ortmann, Ch. Kurzer Beitrag zur Frage artetiger Wurzeltypen bei *Salix*-Arch // Fortwessen. - 1958. – Bd. 7. - H.10/11.
11. Nedoseko, O.I. Raznoobrazie zhiznennykh form u boreal'nykh iv podroda *Salix* i podroda *Vetrix* // Rukopis' depontirovana v VINITI 07.07.93 g. №1900. – V 93. – М., 1993.
12. Nedoseko, O.I. Polivariantnost' zhiznennykh form u ivih pyatitichinkovoy *Salix pentandra* L. // Byull. MOIP, Otd. biol. – 1994. – Т. 99. – Vihp. 5.
13. Diagnostiki i klyuchi voznrastnykh sostoyaniy lesnykh rasteniy. Derevyia i kustarniki: metodicheskie razrabotki dlya studentov biologicheskikh spetsial'nostey / pod red. O.V. Smimovoy. – М., 1989. – Ch. 1.
14. Istomina, I.I. Polivariantnost' ontogeneza i zhiznenniye formiy lesnykh kustarnikov / I.I. Istomina, N.N. Bogomolova // Byull. MOIP, Otd. biol. – 1991. – Т. 96. – Vihp. 4.
15. Valyagina-Malyutina, E.T. Ivih evropeyskoy chasti Rossii. – М., 2004.
16. Gatcuk, L.E. K metodam opisaniya i opredeleniya zhiznennykh form v sezonnom klimate // Byull. MOIP, Otd. biol. – 1974. – Т. 79. – Vihp. 3.

Статья поступила в редакцию 26.06.11

<b>А</b>	Кагакина Е.А. ....	104	Рябцева Л.Н. ....	94
	Агеев С.Л. ....	114	<b>С</b>	
	Агеев С.Л. ....	117		
	Алексеев И.А. ....	395		
	Асанова А.Е. ....	326		
<b>Б</b>	Бабаян Р.Э. ....	330		
	Бараночникова Л.В. ....	248		
	Басова Е.А. ....	125		
	Башкова С.А. ....	109		
	Белашапка Г.И. ....	363		
	Богдашин А.В. ....	241		
	Бондарович А.А. ....	377		
	Борисенко Е.Н. ....	395		
	Бутырин В.Н. ....	192		
	Быбина Н.Н. ....	224		
<b>В</b>	Валеева Е.В. ....	82	<b>Т</b>	
	Варченко Т.Г. ....	273		
	Васильева В.Д. ....	12		
	Виноградова Н.Г. ....	322		
	Волкова М.В. ....	163		
	Гантулга Д. ....	375		
	Гарманова В.Ф. ....	153		
<b>Г</b>	Геворкян А.А. ....	196		
	Гилязова И.Б. ....	15		
	Грибков А.В. ....	198		
	Гурьянова Т.А. ....	188		
	Давыдова О.И. ....	182	<b>У</b>	
<b>Д</b>	Данельченко Т.А. ....	121		
	Дворянкина Е.К. ....	6		
	Дирин Д.А. ....	377		
	Дмитриева Н.В. ....	228		
<b>Е</b>	Дрюлина Е.Ю. ....	387		
	Егле Л.Ю. ....	358	<b>Ф</b>	
	Емелин А.В. ....	87		
	Ефанова М.И. ....	187		
	Жук И.В. ....	66		
<b>Ж</b>	Жукова О.Г. ....	166		
	Жуковская М.А. ....	28		
<b>И</b>	Иванова С. В. ....	137		
	Ильина Г.В. ....	202		
	Ирхен И.И. ....	349		
	Исаева И.П. ....	318		
	Кагакина Е.А. ....	100		
<b>К</b>	Калашнова Е.А. ....	19	<b>Х</b>	
	Каракозов С.Д. ....	180		
	Карельская Е.Н. ....	293		
	Карнаев М.А. ....	158		
	Корниенко А.Н. ....	33		
	Коротовских Е.В. ....	21		
	Кочеткова Т.И. ....	293		
	Кравец О.А. ....	24		
	Кривко О.А. ....	49		
	Кугушева Т.В. ....	51		
<b>Л</b>	Кузина Е.В. ....	280	<b>У</b>	
	Кузнецова С.Л. ....	142		
	Кузьмина И.Н. ....	313		
	Кузьминых Л.Н. ....	131		
	Курышева И.В. ....	243		
	Левченко А.В. ....	206		
	Ли Сэ Бом ....	252		
	Лопуга Е.В. ....	187		
	Лутченко Т.Г. ....	36		
	Макарова М.В. ....	254		
<b>М</b>	Медведев И.Ф. ....	55		
	Митрофанов К.Г. ....	180		
	Монгуш У.О. ....	257		
	Мосина Г.В. ....	145		
	Набилкина Л.Н. ....	353	<b>Ф</b>	
<b>Н</b>	Недосеко О.И. ....	399		
	Никифорова О.В. ....	295		
	Николаева О.П. ....	377, 382		
	Новичкова Н.М. ....	209		
<b>О</b>	Овчинникова О.М. ....	213	<b>Х</b>	
	Ондар И.О. ....	345		
	Опарин Р.В. ....	169, 174		
	Оразалина З.З. ....	218		
	Орлов А.В. ....	222		
<b>П</b>	Островерхова Т.А. ....	148		
	Очирова Д.Б. ....	247		
	Папсуева С.В. ....	38	<b>Ч</b>	
	Парамонов А.Е. ....	372		
	Парамонов Е.Г. ....	392		
<b>Р</b>	Паттисон А.С. ....	68		
	Перевозкин С.Б. ....	228		
	Перевозкина Ю.М. ....	228		
	Плотникова Е.Б. ....	119		
	Подковырин Ю.В. ....	301		
	Позднякова Н.А. ....	56	<b>Э</b>	
	Полякова Г.А. ....	237		
	Портнова И.В. ....	342		
	Разин А.Д. ....	342		
	Розинкина Т.А. ....	323		
<b>С</b>	Самакоская О.В. ....	361	<b>Ш</b>	
	Самойлик Н.А. ....	228		
	Санникова И.Р. ....	62		
	Сапрыкина Т.В. ....	265		
	Серээдар Н.Ч. ....	339		
<b>Т</b>	Сидорова А.Д. ....	73		
	Силкина Н.В. ....	28		
	Синельникова О.В. ....	297		
	Соколова И.С. ....	261		
	Соян А.М. ....	269		
	Степанская Э.В. ....	332	<b>Я</b>	
	Суворова О.В. ....	131		
	Суворова О.В. ....	127		
	Сысоева Е.А. ....	158		
	Талзи С.С. ....	137		
<b>У</b>	Талзи С.С. ....	150		
	Темникова Е.А. ....	43		
	Трофимова Е.Б. ....	310		
	Трофимова Ю.В. ....	187		
	Турганбаева Ш.С. ....	283		
<b>Ф</b>	Удотова О.А. ....	239		
	Устинова Н.А. ....	76		
	Фебенчукова А.В. ....	161		
	Филиппова Е.Ю. ....	307		
	Фортулатова В.А. ....	355		
<b>Х</b>	Халитова С.Е. ....	336	<b>Э</b>	
	Ханцева Г.Г. ....	9		
	Чекалина Т.А. ....	90, 104		
	Черненко А.В. ....	85		
	Чуйко Л. В. ....	288		
<b>Ч</b>	Шайхутдинов Р.Ю. ....	303	<b>Я</b>	
	Шалько Е.Н. ....	47		
	Шафранова О.Е. ....	79		
	Шишин М.Ю. ....	368		
	Шкуропацкая М.Г. ....	315		
<b>Э</b>	Эйрих А.Н. ....	387		
	Языкова И.Н. ....	33		



## ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

### УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным направлениям:

- |                      |                   |
|----------------------|-------------------|
| • «Искусствоведение» | • «Социология»    |
| • «История»          | • «Филология»     |
| • «Культурология»    | • «Философия»     |
| • «Медицина»         | • «Экология»      |
| • «Педагогика»       | • «Экономика»     |
| • «Психология»       | • «Юриспруденция» |

Для публикации в журнале необходимо предоставить **заявку** с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, факс, E-mail и почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (Times New Roman), межстрочный интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа - 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова;

- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, Email, название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (**в порядке цитирования, не по алфавиту!**) оформляется по ГОСТу 7.1.-2003. Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ ...» [2, с. 5]. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом.

**Примечания к тексту в виде постраничных и концевых сносок не допускаются.** В конце статьи указывается **дата ее отправки в редакцию**. Рисунки и таблицы должны выполняться по ширине текста в формате **\*jpg**.

**Статья (бумажный вариант) вместе с рецензией, должна быть выслана обычной почтой. Статья с рецензией и заявкой отправляются электронной почтой (E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)).**

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова\_Челябинск». **Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер: «Иванова\_Челябинск\_1», «Иванова\_Челябинск\_2». Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.**

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо **возвращается на доработку**, либо **принимается к публикации**, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

**МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ НАПРАВЛЯЮТСЯ 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 сайтах:

<http://amnko.ru/>; <http://iwep.asu.ru/ru/journal.htm>

Тел.: +7(38822) 4-74-44, Факс: +7(388-22) 4-74-44, E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)



## ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

УДК 371:351.851

*Ivanjva A.P., Kolosov A.E. INFRASTRUCTURES OF DEVELOPMENT OF THE PERSON AS THE FACTOR OF INCREASE OF INNOVATIVE POTENTIAL OF REGION. In work modern contexts of innovative activity in sphere of vocational training, a problem and reference points of its development are described, the characteristics of a postindustrial epoch demanding changes in the organization of an education system, with a support on professional networks and possessed experience introductions of new forms of the organization of educational activity of students are allocated.*

*Key words: innovative activity, professional networks, the technology, the new educational programs, developing training, models of the management, open educational space.*

*А.П. Иванова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: ivanova@mail.ru; А.Е. Колосов, д-р психол. наук, проф., ст. н. с. Института Психологии СО РАН, г. Новосибирск, E-mail: kolosov@ngs.ru*

### ИНФРАСТРУКТУРЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА

В работе описаны современные контексты инновационной деятельности в сфере профессионального образования, задачи и ориентиры ее развития, выделены характеристики постиндустриальной эпохи, требующие изменений в организации системы образования, с опорой на профессиональные сети и имеющийся опыт внедрения новых форм организации учебно-образовательной деятельности студентов.

**Ключевые слова:** инновационная деятельность, профессиональные сети, технология, новые образовательные программы, развивающее обучение, модели управления, открытое образовательное пространство.

Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [1, с. 14].

Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [2; 3]<sup>1</sup>.

Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [3, р. 35].

#### Библиографический список<sup>2</sup>

1. Баллер, Э.А. Преемственность в развитии культуры. – М., 1969.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Э/р]. – Р/д: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
3. Torrance, E.P. Growing up creatively gifted // Creative Child and Adult Quarterly. – 1980. – V. 5.

#### Bibliography

1. Baller, Eh.A. Preemstvennostj v razvitii kul'turiih. – M., 1969.
2. Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii [Eh/r]. – R/d: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
3. Torrance, E.P. Growing up creatively gifted // Creative Child and Adult Quarterly. – 1980. – V. 5.

Статья поступила в редакцию 05.08.11

## ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После написания статьи автор представляет текст доктору или кандидату наук по соответствующей специализации для рецензии, которая завершается в отделе кадров и высылается вместе со статьей в редакцию журнала.
2. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки - E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования (ответственный - технический редактор журнала, кандидат педагогических наук, международный журналист Н.С. Часовских, E-mail: mnko@mail.ru).
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации с соответствующим уведомлением автора по контактной связи (письма, телефон, E-mail).

## ВЕДУЩИЕ ЭКСПЕРТЫ РАЗДЕЛОВ

- **Петухов Валерий Лаурентьевич** – доктор биологических наук, профессор, председатель докторского совета по экологии (биологические науки) при Новосибирском Государственном Аграрном университете;
- **Хаснулин Вячеслав Иванович** – доктор медицинских наук, профессор, зав. Отделом дизадаптации НЦКЭМ СО РАМН;
- **Александр Васильевич Пузанов** – доктор биологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН, г. Барнаул, **ведущий эксперт раздела «Экология»** (E-mail: bezmater@iwer.asu.ru);
- **Гекман Лидия Павловна** – доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств, **ведущий эксперт раздела «Культурология»** (E-mail: sonet312@mail.ru);
- **Лукашевич Елена Васильевна** – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета, г. Барнаул, **ведущий эксперт раздела «Филология»** (E-mail: stm@art.asu.ru);
- **Степанская Тамара Михайловна** – доктор искусствоведения, профессор, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, **ведущий эксперт раздела «Искусствоведение»** (E-mail: stm@art.asu.ru);
- **Шаповалов Анатолий Андреевич** – доктор педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии, г. Барнаул, **ведущий эксперт раздела «Педагогика»** (E-mail: pnb@uni-altai.ru);
- **Колмогорова Людмила Степановна** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии, г. Барнаул, **ведущий эксперт раздела «Психология»** (E-mail: pnb@uni-altai.ru);
- **Безматерных Дмитрий Михайлович** – кандидат биологических наук, доцент, ученый секретарь Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН, г. Барнаул, ответственный за электронную версию журнала и работу с Российским индексом научного цитирования – <http://elibrary.ru/> (E-mail: bezmater@iwer.asu.ru).

<sup>1</sup> Все ссылки на библиографию ставятся по **порядку цитирования**, а не по алфавиту. Примеры оформления библиографического списка приведены в информационном письме на сайте журнала по адресу: <http://amko.ru/>

<sup>2</sup> Библиография приводится на **русском и латинском** языках (транслитерация). Для транслитерации мы рекомендуем использовать бесплатную программу «RusTranslit».